

Il MOOC incontra la Gamification. Riflessioni su un'esperienza di progettazione di un MOOC su piattaforma EMMA

ROMINA NESTII

Ricercatore di Didattica generale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: romina.nesti@unifi.it

Abstract. This paper derives from the analysis and the reflections emerged after the MOOC “Gamification in education. New ways to learn” in EMMA platform during winter 2016.

Keywords. MOOC, didactics, gamification, gamification design

Introduzione

La didattica online è oggi una delle forme più diffuse per sviluppare percorsi di formazione e di aggiornamento dei professionisti, l'erogazione di *e-learning* nella forma del MOOC (Massive Open Online Courses) sembra essere attualmente l'ultima frontiera della *distance education*¹. I MOOCs che possono essere seguiti in modalità asincrona, rispondono pienamente alle necessità di *life long learning* dell'attuale società. La didattica online caratterizzata da una facilità di accesso (spesso solo apparente e che non sempre si accompagna ad una facilità d'uso) e dalla possibilità di non essere, per gli utenti, vincolati a orari e luoghi specifici è una delle maggiori opportunità che la rete offre di personalizzazione della formazione. Salutati inizialmente con un grande entusiasmo (come succede spesso per le tecnologie dell'educazione²) i MOOCs sono stati descritti come una *rivoluzione*, uno *tsunami* e una *disruptive innovation*³ e il dibattito sulla loro diffusione, qualità, tipologia etc. si è fortemente sviluppato negli ultimi anni, dando anche nuova linfa alla ricerca sulla didattica online e sui modelli di progettazione da sviluppare. Figli dell'OER (Open Educational Resources⁴) i MOOCs si distinguono per il loro non essere “limitati” a fornire risorse, bensì a sviluppare processi più o meno strutturati di apprendimento, autoapprendimento e formazione professionale “guidata” e mediata dalla presenza di uno o più insegnanti.

¹ Cfr. M.G. Moore e G. Kearsley, *Distance education: A systems view of online learning*, Belmont, CA, USA, Wadsworth, 2012³.

² Cfr. M. Ranieri, *Le insidie dell'ovvio*, Pisa, ETS, 2011.

³ Cfr. D. Brooks, *The campus Tsunami*, The New York, 3 Maggio, 2012; M. Horn, C. Christensens, *Beyond the Buzz. Where are Mooc Really Going?*, Wired.com, 20 Febbraio, 2013; D. Koller, A. Ng, *Mooc: the Coming Revolution?*, Educause Seminar Video, 8/11/2012.

⁴ Il termine OER, tradotto in italiano come Risorse Educative Aperte, è stato coniato e utilizzato per la prima volta nel 2002 ad un forum UNESCO relativo agli impatti dei contenuti didattici aperti per l'istruzione superiore nei paesi in via di sviluppo. Con tale termine si indicano tutte le risorse educative e didattiche digitali rese disponibili al pubblico che può così utilizzarle, modificarle e divulgarle.

Ma cosa si intende per MOOC⁵? Partiamo dal significato delle parole che ne compongono l'acronimo.

Massive: con tale parola si indica una delle caratteristiche principali di tale forma di apprendimento online, cioè l'assenza di vincoli e limitazioni relativi al numero possibile dei partecipanti ad un MOOC, molti, infatti, accolgono migliaia di utenti. Richiedono anche la creazione e lo sviluppo di "infrastrutture", digitali e non, che sorreggano la possibilità di partecipazione degli iscritti.

Open: il MOOC è un "territorio" aperto a tutti, non ci sono vincoli di età, livello scolastico, tipologia di formazione etc. La scelta del MOOC a cui partecipare è a discrezione dell'utente che può essere anche solo un semplice appassionato dell'argomento trattato. In genere, per accedere ad un MOOC, è sufficiente riempire una scheda di iscrizione. La maggioranza dei MOOCs sono gratuiti⁶. Alcune piattaforme sono legate a specifici provider come le università o a percorsi di formazione e aggiornamento in determinate discipline, ciò permette anche di delimitare il target e la provenienza degli utenti che vi accedono⁷.

Online: I MOOCs sono erogati attraverso la rete, non permettono la conoscenza *face to face*, la "relazione" con i docenti e con gli altri studenti avviene solo attraverso le forme virtuali. Sono spesso composti da videoregistrazioni e non da lezioni in sincrono. Frequentare un MOOC richiede agli utenti il possesso di competenze digitali almeno di medio livello, ciò rappresenta anche una delle sue criticità, gli utenti possono talvolta essere scoraggiati a proseguire i corsi perché incontrano difficoltà nell'utilizzo dei *tools* e dei materiali proposti nei corsi. Così come per tutto il mondo virtuale e digitale anche i MOOCs risentono delle problematiche legate al *digital divide*.

Course: I MOOCs sono corsi specifici legati a specifici argomenti, con una durata di tempo precisa e spesso prevedono elementi di valutazione (e "compiti") che vengono assegnati ai partecipanti dal docente. Il loro essere corsi sono ciò che li distinguono proprio dalle già citate OER.

Introducendo invece il tema della progettazione due sono le forme principali di MOOCs, secondo Downes, che si possono incontrare: gli xMOOC strutturati secondo un'organizzazione didattica più tradizionale, dove il docente ha una funzione di mediazione della conoscenza in quanto sceglie, non solo i contenuti e il modo di proporli ma anche i materiali di studio; e i cMOOC dove la c sta per *connectivism*, questi si ispirano alle riflessioni e teorizzazioni del connettivismo e centrano l'attenzione sullo sviluppo di forme di conoscenza condivisa all'interno del gruppo di persone che "frequentano" il MOOC. Questo secondo modello di MOOC è stato messo molto in discussione perché

⁵ Senza dilungarci troppo ricordiamo come i MOOCs siano un fenomeno recente, la sua origine viene fatta risalire al 2008 con il corso CCK08 (Connectivism and Content Knowledge) tenuto da Stephen Downes e George Siemens. Per comprendere il mondo dei MOOCs può essere utile anche la distinzione tra: MOOCs intesi come corsi, MOOC Platforms: sistemi on line (piattaforme) che ospitano i vari MOOCs (tra di queste ricordiamo ad esempio Coursera, Audacity e EMMA) e MOOC Provider cioè gli enti (tra i quali vi sono anche le università) che creano e propongono i MOOCs.

⁶ Alcuni MOOCs richiedono da parte dell'utente il pagamento di una quota per ottenere l'attestato.

⁷ Molte università non solo offrono MOOCs aperti sia ai propri studenti sia agli "esterni" ma grazie all'uso delle piattaforme hanno sviluppato forme definibili come ibride (o blended) dove didattica frontale e in presenza viene integrata da forme di didattica online come videolezioni, è il caso anche delle classi virtuali presenti nella piattaforma MOODLE dell'Università di Firenze.

richiede un alto grado di autonomia del discente⁸ e ha un alto grado di dispersione sia delle risorse sia degli utenti.

Il MOOC di cui parleremo in questa sede è stato realizzato grazie alla piattaforma EMMA (European Multiple MOOC Aggregator) nata nel 2014 con il supporto dell'Unione Europea⁹, con l'obiettivo di "sperimentare sistemi software in parte preesistenti per realizzare un ambiente Mooc innovativo, multilingue e multiculturale da posizionare sul mercato europeo dell'educazione e rispondere al bisogno di innovazione della didattica proveniente dalle istituzioni universitarie. Nella fattispecie, Emma eredita la piattaforma software da Federica e un sistema esperto di trascrizione/traduzione multilingua dal Politecnico di Valencia".¹⁰ Provider di Emma sono alcuni centri di ricerca e Università europee come l'Università di Tallinn, l'Université de Bourgogne, L'Universitat Politècnica de València etc.¹¹



Fig. 1 Screenshot dell'home page di Emma

Al momento con EMMA sono stati realizzati circa 70 MOOCs su argomenti sia inerenti all'innovazione didattica, alla didattica online sia ad altri specifici temi.

Come ci ricorda l'ormai ricca letteratura dedicata alle forme di apprendimento in rete, sviluppare ambienti di apprendimento online, progettare e sviluppare corsi seguiti da centinaia e migliaia di persone pone alla didattica la necessità di svolgere una costante e attenta ricerca, in maniera particolare legata alla predisposizione degli obiettivi e alla scelta delle metodologie e strategie da utilizzare. I fattori da tenere presenti quando si progetta un cor-

⁸ Cfr. R. A. Formiconi, *La tortuosa via della didattica on line nell'università*, "Studi sulla Formazione", 1, 2016; A. Fini, *The technological dimension of a Massive Open Online Course: the case of the CCK08 Course Tools*, IRRODL, vol. 10, 5, 2009 (<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/643/1402>).

⁹ In particolare il progetto ha ricevuto i finanziamenti dall'European Union's Competitiveness and Innovation Framework Programme. Per maggiori informazioni cfr. www.platform.europeanmoocs.eu

¹⁰ R. De Rosa, *Emma: una piattaforma che parla europeo*, "UNIVERSITAS quaderni CRUI", 6, 2017, p. 73

¹¹ Per la lista completa si veda www.platform.europeanmoocs.eu.

so online, con le caratteristiche del MOOC, sono molteplici e comprendono ad esempio la tipologia e la provenienza del possibile *target* che accede al corso, gli obiettivi che si vogliono raggiungere, la scansione temporale (legata spesso anche alla tipologia di piattaforma) e la strutturazione del corso (la quale deve essere funzionale agli obiettivi proposti), la scelta dei contenuti e dei materiali, le forme di valutazione (se e come proporre).

1. Riflessioni sulla progettazione del MOOC “Gamification in educazione: nuove strade per apprendere”

Come già precedentemente sottolineato, la fase di progettazione di un MOOC da parte del docente è fondamentale. L'elevata eterogeneità dei partecipanti si accompagna ad una difficoltà di analisi di quelli che potremmo descrivere come prerequisiti. Ciò pone al centro dell'attenzione la scelta degli obiettivi e dei contenuti (e di conseguenza dei materiali) da presentare, entrambi devono essere chiari e dettagliati in quanto devono rappresentare anche la prima forma di incontro con gli utenti. Un MOOC per essere efficace deve privilegiare un approccio *learner-centered* dove due delle parole-chiave che devono stare al centro sono coinvolgimento e motivazione. Non dobbiamo dimenticare, infatti, l'elevato rischio di *drop out* nel mondo dei MOOCs, per questo le “lezioni”, gli strumenti e le attività proposte devono essere coinvolgenti, interattive (se possibile) e motivanti per chi decide di seguirle, mai noiose né frustranti. L'esperienza che un MOOC propone agli utenti deve essere pensata in maniera tale da farli sentire protagonisti attivi sviluppando processi di autoapprendimento e soprattutto di apprendimento condiviso dove gli stessi utenti diventano costruttori del sapere. Si viene così a creare uno spazio e un gruppo di affinità, un luogo dove vivono soggetti che condividono un interesse e un sapere¹². L'obiettivo principale è quello di creare forme di collaborazione e di partecipazione attiva degli utenti.

Particolarmente importante è anche il sistema di *feedback* che è spesso legato alla possibilità di interazione degli utenti sia con il docente sia con gli altri partecipanti. Una questione non facile da gestire visto l'alto numero di partecipanti.

Il MOOC *Gamification*, che ha visto come partecipanti principalmente educatori e insegnanti (sia di scuola dell'infanzia, sia di scuola primaria sia della secondaria di primo e di secondo grado) è stata l'occasione per ripensare e riflettere sullo sviluppo di strategie didattiche non solo innovative ma sempre più coinvolgenti. L'occasione ha permesso ai partecipanti di conoscere la *gamification* come possibile risorsa per la didattica (sia nelle sue versioni virtuali sia “reali”) e a chi scrive di riflettere su di essa come insieme di strategie per migliorare il livello di coinvolgimento degli utenti partecipanti (ma anche come risorsa didattica nella pratica dell'insegnamento anche “fuori” dal MOOC).

La *gamification* nata nel mondo del *marketing* è oggi una delle “strategie” più indagate anche in campo educativo, il suo scopo è quello di coinvolgere/motivare gli utenti, modificandone in parte anche il comportamento, cercando di rendere piacevoli e divertenti attività che non lo sono. Nel suo utilizzo educativo ha la necessità di essere ripensata così da sviluppare modelli di progettazione sempre più adeguati ed efficaci che siano in grado di evitare quelle derive meccanicistiche (*pointsification*¹³ ad esempio) che si tro-

¹² Per approfondire il tema dei gruppi di affinità cfr. J. P. Gee, *Come un videogioco*, Milano, Cortina, 2007.

¹³ Con tale termine intendiamo una forma specifica di *gamification* che utilizza solo classifiche, punti, badge.

vano comunemente nel suo utilizzo nel mondo del *marketing* e nel *business* e che promuovono una motivazione solo momentanea.

Secondo le più comuni definizioni è: “Process of using game thinking and mechanics to engage audiences and solve problems”¹⁴ all’interno dei contesti di apprendimento la definizione che ci appare più interessante è quella di Kapp che vede la gamification come: “using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems”¹⁵. Parliamo dunque dell’applicazione di strumenti ludici, o meglio delle meccaniche e strutture che compongono un gioco, in contesti non ludici come ad esempio gli ambienti di apprendimento. L’obiettivo della *gamification* è quello di alzare il livello di motivazione (sia intrinseca sia estrinseca) e di coinvolgimento attivo dei partecipanti ad un’esperienza. Così intesa, in ambiente didattico la *gamification* può essere strumento, metodologia o obiettivo.

Nel MOOC in oggetto è sicuramente stata obiettivo di conoscenza ma i suoi principi e strumenti hanno influenzato anche la progettazione da parte del docente.

Dal punto di vista dei contenuti l’obiettivo principale era quello di fornire le basi per sviluppare la *gamification* come metodologia educativa secondo il principio della *meaningful gamification user centered*, sviluppando al contempo le capacità riflessive e autoriflessive sui molteplici strumenti di *gamification* nei quali siamo già quotidianamente immersi.

Il punto di partenza della progettazione del MOOC è rintracciabile nell’UDL (Universal Design for Learning) e nei suoi principi, ai quali si sono intrecciati sul piano operativo i tre aspetti più importanti per sviluppare *meaningful gamification* descritti da Deterding¹⁶. Ricordiamo come con il termine Universal Design for Learning ci “si riferisce a un quadro di riferimento per la progettazione di percorsi che garantiscano la massima flessibilità degli obiettivi didattici, metodi, materiali e valutazioni, al fine di ottimizzare le opportunità di apprendimento per tutti gli individui”¹⁷. I tre principi specifici poi dell’UDL riguardano la necessità di offrire molteplici mezzi di rappresentazione dell’informazione (e delle conoscenze) che si vuole far apprendere; la possibilità di agire ed esprimersi secondo mezzi espressivi diversi e infine pensare e sviluppare vie didattiche coinvolgenti. A questi principi “generali” si sono associati i seguenti tre aspetti legati alla *gamification design*¹⁸: **Meaning**: l’esperienza (e l’esperienza di *gamification* in particolare) deve essere collegata a qualcosa che ha un significato reale per l’utente. Questo principio ci ha guidati, soprattutto all’inizio della progettazione per selezionare accuratamente gli obiettivi e per scegliere gli argomenti e i primi materiali da inserire nel corso, così come dall’esperienza diretta dell’u-

È una deriva della *gamification* e dalle ricerche condotte sviluppa forme motivazionali brevi e poco significative.

¹⁴ G. Zichermann, *Fun is the Future: Mastering Gamification*, 2010; Retrieved July 18, 2012, from YouTube GoogleTechTalks:<http://www.youtube.com/watch?v=6O1gNVeaE4g>;

¹⁵ M. K. Kapp, *The Gamification of learning and Instruction. Game-Based Methods and strategies for training and education*, San Francisco, Wiley, 2012, p. 10.

¹⁶ Cfr. Deterding S. et al., *From game design to gamefulness: defining gamification*, 15th international, Academy MindTrek Conference, 2011; Deterding S., *Meaningful Play: Getting gamification Right*, Google tech Talk, gennaio, 2011, <http://www.slideshare.net/dings/meaningful-play-getting-gamification-right>.

¹⁷ D.H.Rose, J.W. Gravel, *Universal design for Learning: un’introduzione (per l’Italia)*, in G. Savia, *Universal design for learning*, Trento, Erickson, 2016, p. 27.

¹⁸ Principi ai quali è stata dedicata all’interno del MOOC una parte delle lezioni dove si affrontavano proprio i modelli di *gamification design*.

tente partivano sempre gli *assignments*¹⁹. **Mastery**: le competenze richieste per compiere l'azione devono essere almeno in parte già possedute dagli utenti. Abbiamo applicato tale principio per sviluppare gli argomenti in modo progressivo, nel nostro caso si è scelto inizialmente di mettere a fuoco l'elemento più generale, il fenomeno ludico, così da creare un terreno comune per poi andare sempre più nello specifico (il mondo videoludico, le varie parti che compongono la *gamification* ad esempio). Si è cercato spesso di insistere sulle esperienze e conoscenze già possedute per sviluppare forme di autoriflessione. **Autonomy**: quando si fa riferimento alla *gamification* con il termine *autonomy* si intende la costruzione di un "sistema di regole" che permetta agli utenti di sentirsi liberi di agire e di scoprire all'interno dell'esperienza. Il principio dell'*autonomy* è stato seguito principalmente per la scelta dei materiali di studio e di approfondimento e per gli *assignments* proposti nei quali si è privilegiato un approccio ludico. Gli *input* proposti, soprattutto con il suggerimento di link a documenti o siti che si occupano a vario livello di *gamification*, avevano proprio il compito di sviluppare il processo autonomo di conoscenza e approfondimento dell'argomento e di rispondere al quel principio dell'UDL che vuole la sperimentazione di più mezzi di rappresentazione della conoscenza. La libertà di esplorazione ha fatto sì che alcuni partecipanti abbiamo indicato, talvolta, nei propri post risorse che il docente aveva progettato di inserire nella lezione successiva, contribuendo così a sviluppare una maggiore "fluidità" e circolarità tra le varie nozioni e permettendo maggiori approfondimenti relativi a specifici temi. L'idea di sviluppare una conoscenza condivisa e un sistema quasi ipertestuale attraverso la navigazione tra siti e documenti ha permesso agli utenti di sentirsi autonomi e creatori della propria formazione.

Sempre seguendo il lavoro di Deterding è necessario pensare un sistema che sia in grado di mantenere alta la motivazione dei partecipanti, per questo le attività devono rendere possibile l'uso di competenze creative ed essere strutturate secondo precisi livelli di difficoltà. I livelli di difficoltà del corso sono stati legati agli argomenti proposti che diventano più specifici (legati ai temi della *gamification*) e complessi con il progredire delle lezioni.

È possibile definire la metodologia utilizzata nel MOOC come *light gamification*. Oltre ad essere il tema principale del corso, la maggioranza delle attività proposte nell'*assignment* contengono caratteri ludici, non obbligatorie (ma consigliate) che coinvolgevano direttamente l'utente nella ricerca di esempi o di analisi di *gamification*, a partire dalle forme più ovvie a quelle più nascoste (ad esempio elementi di *gamification* presenti nelle *app* che usano quotidianamente o avevano sperimentato nella propria pratica professionale; analisi dei cosiddetti *core drive*²⁰, etc.).

Nelle varie unità delle lezioni si trovano, oltre ai materiali presentati durante le lezioni, materiali di vario genere che permettono un autonomo approfondimento degli argomenti trattati. Approfondimenti spesso a lungo dibattuti nei post. I materiali prescelti oltre a documenti sono stati video relativi a brevi interventi di ricercatori e studiosi che hanno parlato in alcune conferenze degli argomenti trattati (sono stati utilizzati, soprattutto all'inizio del corso video pensati per il grande pubblico come quelli realizzati per i

¹⁹ Con tale termine, che abbiamo scelto di non tradurre, si fa riferimento alle attività da svolgere che il docente proponeva agli utenti per ogni lezione.

²⁰ Si fa qui riferimento al lavoro di uno dei pionieri della *gamification* Yu Kai Chou e al suo *gamification framework* chiamato Octalysis. Cfr. Y-K. Chou, *Actionable gamification*, CreateSpace, Stanford, 2015; www.yukaichou.com.

Ted Talks da Jane McGonigal e Tim Brown sul gioco), e video che mostrano esempi di gamification, etc.

È stato invece scelto di non utilizzare nessuna metodologia riconducibile alle pratiche di *pointsification* come classifiche, assegnazione di punteggi etc.

2. L'organizzazione e la partecipazione al MOOC

Il MOOC è iniziato a Novembre 2016 e si doveva concludere a Gennaio 2017, a richiesta di molti partecipanti è stata prolungata l'apertura fino ad Aprile, il materiale è tutt'ora disponibile e visionabile in quanto la piattaforma permette la possibilità di utilizzo di un MOOC in *self-paced*.

Il corso è stato suddiviso in 6 lezioni quasi tutte a scadenza settimanale, ogni lezione è stata suddivisa in 2 unità.

Nella 1^a unità si trovano la videoregistrazione, i materiali mostrati nella videoregistrazione (come ad esempio slide) e gli *assignment*, nella 2^a unità si trova il materiale di studio e i collegamenti a risorse esterne utili per approfondire gli argomenti trattati.

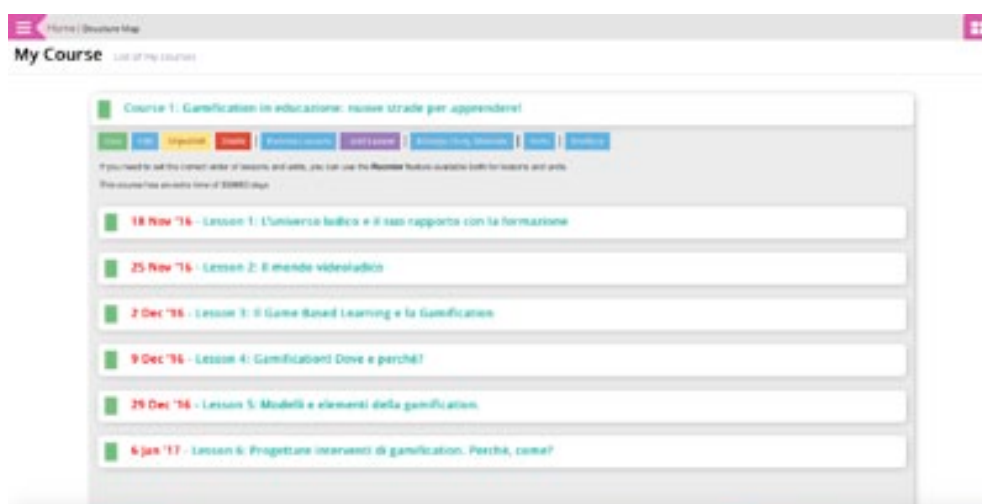


Fig. 2 Screenshot della pagina che mostra la lista delle lezioni del MOOC



Fig. 3 Screenshot che mostra la suddivisione di una lezione



Fig. 4 Screenshot di una pagina di un'unità di una lezione

I dati²¹ del numero degli utenti che hanno visualizzato le lezioni e le relative unità mostrano un vivo interesse relativo agli argomenti trattati. Numero che, escluso nella punta massima rappresentata dalla prima lezione, è stato poi piuttosto costante.

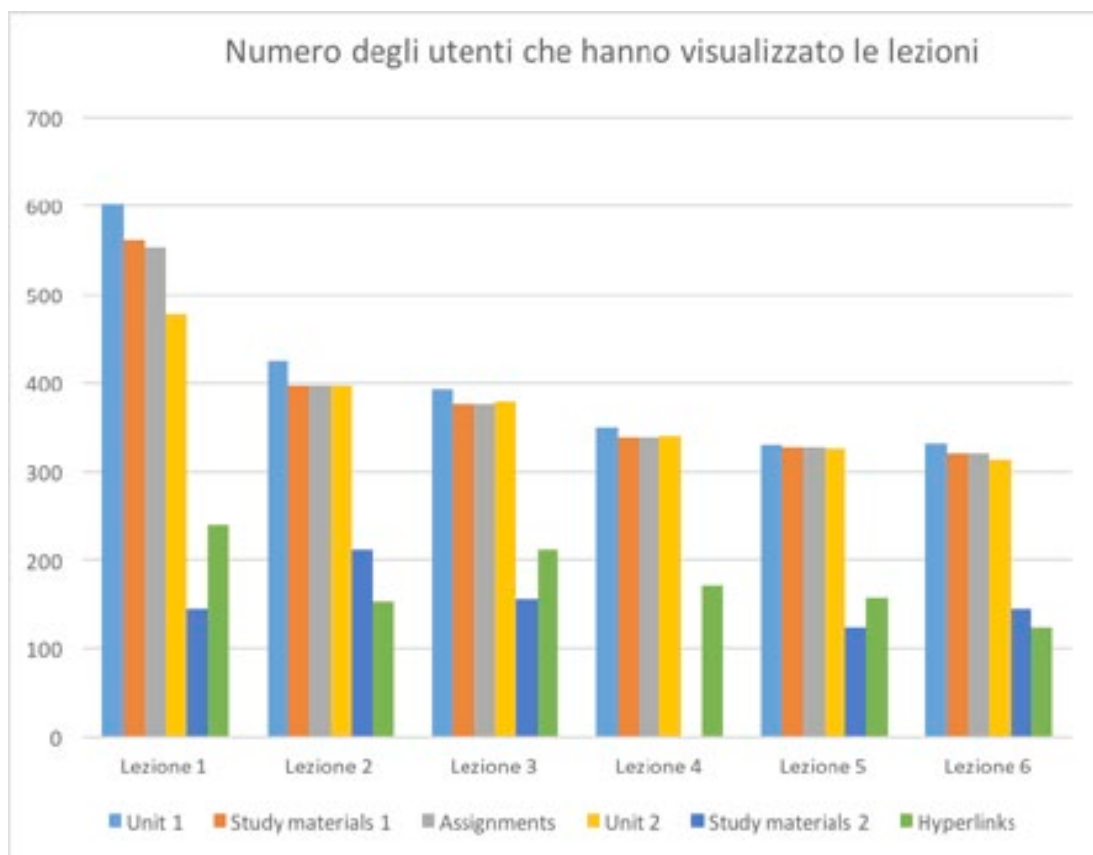


Fig. 5 Grafico che mostra il numero degli utenti che hanno visualizzato le lezioni, i materiali e gli assignments

²¹ I dati riportati nei grafici e nel testo dell'articolo fanno riferimento alla prima settimana di Maggio 2017.

Vi è stata anche una fluttuazione rispetto al numero delle iscrizioni, non tutti i 601 che hanno visto la prima lezione hanno poi proseguito il corso, scegliendo di recedere l'iscrizione, mentre altri si sono iscritti a corso già iniziato, spesso come si evince dai post, grazie al passaparola tra colleghi.

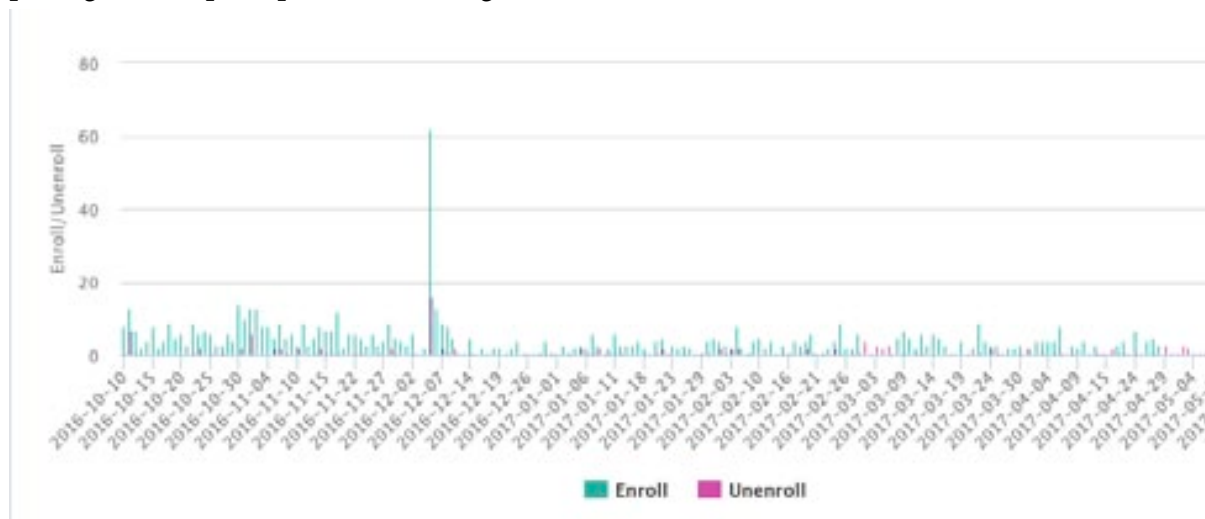


Fig. 6 Il grafico mostra l'andamento delle iscrizioni e degli annullamenti delle iscrizioni

Gli utenti che hanno annullato l'iscrizione sono 108.

Una delle questioni più dibattute in relazione ai MOOCs riguarda la tipologia dei fruitori, sono così state sviluppate "tassonomie" per identificare i vari utenti secondo il comportamento (e l'uso) nell'ambiente del MOOC da loro tenuto. Una delle tassonomie più note è quella messa a punto nel 2013 da Hill²² che divide gli utenti in 4 tipologie: *Lurkers*, traducibile con "spioni", soggetti che tendono a osservare ma senza partecipare attivamente; *drop-ins*, studenti che "spizzicano" in qua e là all'interno dei materiali e dei video; *passive participants*: seguono il corso ma non partecipano apertamente, ad esempio scrivendo post; *active participants*: partecipanti pienamente attivi, i quali non solo guardano e utilizzano le risorse ma completano le attività, commentano i contenuti, discutono con gli altri e partecipano alla costruzione di una conoscenza comune.

Altra tassonomia che si può utilizzare anche per leggere in parte i dati del MOOC in oggetto è quella proposta da Klobas, MacKintosh e Murphy²³ che suddivide i partecipanti ai MOOC in: *registrants*, coloro che si iscrivono ma non vi accedono; *scanners*: che guardano velocemente il materiale ma non eseguono download dei materiali e non partecipano attivamente; *downloaders*, scaricano i materiali ma non partecipano; *passive participants*, che seguono parte della lezione senza completarla o senza guardare i materiali; *Active participants* partecipanti attivi ma che non finiscono il corso e infine i *Finishers* che completano il corso e riescono ad ottenere il certificato.

Guardando a queste due tassonomie e ai dati del MOOC possiamo vedere come vi siano quasi tutte le categorie proposte, compresi i *lurkers* e i *registrants* (al momento il corso ha 1077 utenti registrati ma 575 di questi non hanno ancora mai guardato nessuna

²² Hill P. (2013). *Emerging Student Patterns in Mooc: A Graphical View*. e-Literate, URL: <http://mfeldstein.com/>

²³ J.E. Klobas, B. Mackintosh, J. Murphy, *The anatomy of MOOC*, in P. Kim (ed), *Massive open on line course: The MOOC revolution*, London, Routledge, 2014.

lezione), abbiamo poi molti *scanners* e anche *downloaders* che magari hanno guardato la lezione ma non hanno poi approfondito gli argomenti con i materiali (la differenza maggiore si osserva tra il numero di coloro che hanno visto la lezione ad esempio nell'unità 1 ma non hanno poi approfondito con le risorse esterne inserite, nella unità 2, un buon numero di *finischers* (311 utenti – cioè il 62% – hanno concluso il corso ottenendo il certificato, di questi 294 hanno svolto il corso al 100%). Dal momento che la lezione 6 è stata visualizzata da 331 utenti pensiamo che qualcuno abbia “saltato” in qua e là nel corso senza concludere però “ufficialmente” le varie lezioni.

Gli utenti che hanno iniziato il corso sono 601, quelli che ad oggi che risultano partecipanti sono 502, di questi 104 si sono “fermati” alla prima lezione, 26 utenti hanno raggiunto il 50% del corso, la percentuale di *droup out* è al momento (30 aprile 2017) stimabile del 38%.

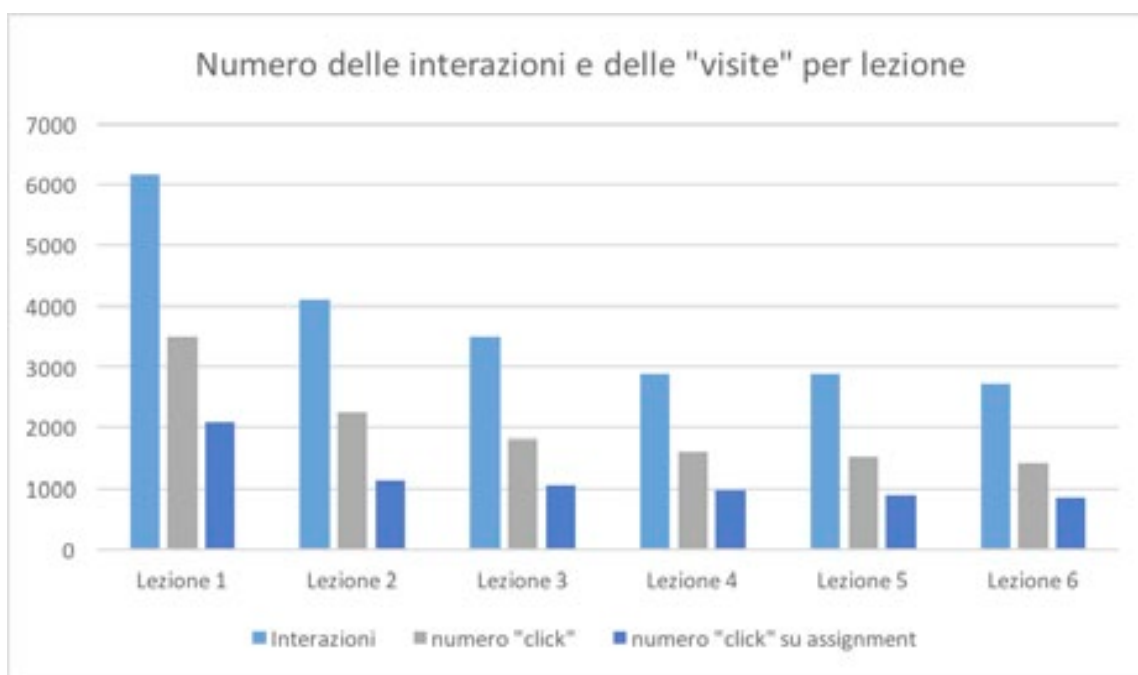


Fig. 7 Grafico che indica il numero di interazioni tra utenti e lezioni e il numero delle volte che gli utenti hanno aperto le lezioni e gli assignment

Il grafico può esserci utile per sviluppare ulteriori riflessioni relative all'utilizzo e al comportamento degli partecipanti al MOOC, indica, infatti, come più volte gli utenti sono tornati sui contenuti delle lezioni, modalità di comportamento tipica del MOOC e del suo essere asincrono, che permette di diluire lo “studio” secondo i propri tempi di vita e le proprie necessità personali. Come abbiamo già detto dai post e dagli *assignment* è emerso che la maggioranza dei partecipanti sono educatori e insegnanti già in servizio con una netta predominanza femminile (i maschi iscritti sono 164) che vogliono ripensare la loro didattica in chiave più innovativa e coinvolgente, la motivazione all'iscrizione al MOOC è quindi principalmente professionale.

I post inseriti dagli utenti relativi ad ogni unità delle lezioni sono stati di vario genere (da apprezzamento per la lezione a descrizione di esperienze, a richiesta di informazioni), si è sviluppato un buon livello di cooperazione soprattutto in relazione alle unità interamente dedicate alla progettazione e all'utilizzo degli strumenti della *gamification*,

dove gli stessi utenti si sono scambiati suggerimenti di *app* didattiche o hanno risposto ai post di altri utenti per suggerire *link* e materiali di approfondimento. La cooperazione è emersa anche dalla, spesso, spontanea condivisione di esperienze digitali pregresse svolte sempre a fini professionali. Una parte consistente degli utenti aveva partecipato e/o partecipava al MOOC (sempre in EMMA) di Alessandro Bogliolo dal titolo *Coding in your classroom* e hanno trovato, nell'incrociare questi due temi, similitudini contenutistiche (il tema del ludico) e stimoli di riflessione sia teorici sia pratici proponendo anche esempi tratti dalla loro esperienza dell'utilizzo del *coding*.

3. Criticità e riflessioni (non conclusive...)

Dalla breve analisi del MOOC fatta nei paragrafi precedenti emergono alcune riflessioni legate alla progettazione di una struttura che solo apparentemente sembra semplice come quella del MOOC.

I problemi che si devono affrontare ancora prima di iniziare un MOOC riguardano, ad esempio, la non conoscenza degli utenti che si andranno virtualmente ad incontrare, le loro esigenze e le loro già possedute competenze. La progettazione che deve avere obiettivi condivisi chiari ha quindi bisogno di un grado significativo di flessibilità legata soprattutto alla scelta dei materiali da condividere o ai contenuti da veicolare durante i video, così come il "linguaggio" da utilizzare. Durante il corso è capitato di ripensare alcuni materiali scelti per le lezioni in base alle esigenze emerse dalla lettura dei post. Post nei quali si chiedevano approfondimenti diversi o che facevano emergere la non omogeneità delle conoscenze. Tra gli errori inizialmente fatti vi è stato ad esempio un'eccessiva durata della videoregistrazione della prima lezione, con il rischio di abbassare l'attenzione anche dell'utente più motivato. A tal proposito nelle lezioni seguenti i video realizzati hanno una durata più breve o sono stati divisi in due parti. Non vi sono stati invece problemi relativi alla chiarezza espositiva e alla difficoltà dei contenuti.

Un'altra criticità è dovuta al problema del *drop out*, a nostro avviso il problema non riguarda tanto coloro che si sono iscritti ma che non hanno ancora mai visto una lezione (ricordiamo che la piattaforma EMMA è gratuita, l'iscrizione è facile e veloce da effettuare e questo può produrre il fenomeno "mi iscrivo al MOOC e poi guarderò se riesco a seguirlo"), bensì gli utenti che pur iniziando il corso non riescono o possono continuarlo. Qui sembrerebbe particolarmente importante l'intervento del docente (con comunicazioni ad hoc) oltre ad aumentare il livello (quantitativo ma non solo) dei feedback proposti, così come può essere utile svolgere un'indagine per conoscere alcuni "dati" degli iscritti già dopo la prima lezione (età, provenienza, lavoro etc.).

Ulteriore criticità è sicuramente relativa alla questione della valutazione, nel MOOC sulla *gamification* si è scelto di non proporre quiz, o verifiche finali di altro genere. Spesso anche lo svolgimento degli *assignment* proposti non era obbligatorio né sono state richieste prove specifiche. Tale scelta è stata principalmente mossa dalla tipologia di argomento trattato, centrato spesso sul ludico e sulle forme di condivisione dei materiali, così come degli obiettivi formativi che ci si era posti in fase di progettazione volti tutti a sviluppare forme di conoscenza e di riflessione su un fenomeno tutto nuovo come quello trattato nel MOOC.

La percentuale di *drop out* non è elevatissima ed è buona anche la percentuale di coloro che hanno già terminato il corso. Probabilmente la possibilità di seguire il corso in *self-paced* allunga ancora di più i tempi di completamento e i dati in nostro possesso al momento non sono sicuramente definitivi.

In generale visto l'elevato numero di interazioni e la percentuale di coloro che hanno concluso il corso e i post relativi possiamo dire che la *gamification* è sicuramente un argomento che interessa chi si occupa di formazione e di educazione, così come la voglia e la necessità di formarsi e di scoprire, soprattutto da parte degli insegnanti (di ogni ordine e grado) strumenti per modificare e arricchire la loro didattica quotidiana. L'analisi a posteriori del MOOC in oggetto ci permette anche di affermare come la progettazione di esperienze di apprendimento, che utilizzano forme di *meaningful gamification user centered*, volta all'aumento del coinvolgimento e della motivazione, sfruttando il gioco e le sue potenzialità didattiche, possa effettivamente essere una risorsa sempre più importante per pensare e ripensare la didattica sia online sia in presenza.

Bibliografia

- Bayne S., Ross J., *MOOC Pedagogy*. In P. Kim (Ed.), *Massive Open Online Courses: The MOOC Revolution*. London, New York, Routledge, 2014.
- Brooks D., *The Campus Tsunami*. The New York Times, 3 Maggio, 2012.
- Bull D., *From Ripple to Tsunami: The Possible Impact of Mooc on Higher Education*, DeQuarterly, Spring 2012, n. 12, 2013
- Chou Y-K., *Actionable gamification*, CreateSpace, Stanford, 2015
- De Rosa R., *Emma: una piattaforma MOOC che parla europeo*, In "UNIVERSITAS QUADERNI CRUI" - vol. 6 (30), 2015
- De Rosa R., Reda V., *The Mooc' (R)evolution. A policy framework analysis at a European level*, "Lea - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente", 2, 2013.
- De Rosa R., Kerr K., Merciai I. 2014, *Backpacking online – From individual to massive and back again: Ples in the time of Mooc*, Ple Conference 2014, Tallin 16-18 July.
- Deterding S., *Meaningful Play: Getting Gamification Right*, Google tech Talk, Gennaio, 2011 <http://www.slideshare.net/dings/meaningful-play-getting-Gamification-right>
- Deterding S. et al (2011), *From game design to gamefulness: defining Gamification*, 15th International Academy MindTrek Conference, 2011
- Downes S. *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks*, 2012, https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Downes S. *MOOCs are really a platform. Elearnspace, learning, networks, knowledge, technology, community*, 2012, <http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/>
- Fini A. *The Technological Dimension of a Massive Open Online Course: The Case of the CCK08 Course Tools*, IRRODL, Vol. 10, No. 5, 2009
- Formiconi A. R., *La tortuosa vie della didattica online nell'università*, "Studi sulla formazione", 1, 2016
- Fuchs M., Fizek S., Ruffino P., Schrape R., (a cura di), *Rethinking Gamification*, Meson Press, Luneburgo, 2014

- Gee J. P., *Come un videogioco*, Milano, Cortina, 2007.
- Haggard S., et. al, *The Maturing of the Mooc: Literature review of Massive Open Online Courses and other forms of online distance learning*, BIS Research Paper, Number 130, 2013 <http://bufvc.ac.uk/copyright-guidance/mlr/index.php/site/323>.
- Hill, P. (2013). *Emerging Student Patterns in Mooc: A Graphical View*. *e-Literate*, 2013, <http://mfeldstein.com/>
- M. Horn, C. Christensens, *Beyond the Buzz. Where are Mooc Really Going?*, Wired.com, 20 Febbraio, 2013
- Kapp M. K. (2012), *The Gamification of learning and Instruction. Game-based Methods and Strategies for training and education*, Wiley, San Francisco, 2012
- Koller D. and Ng A., *Mooc: the Coming Revolutions?*, Educause Seminar Video, 2012.
- Kim P. E, *Massive Open Online Courses: The MOOC Revolution*. London, New York: Routledge, 2014
- Klobas J.E., Mackintosh, B. & Murphy, J. *The anatomy of Moocs*. In P. Kim (Ed.), *Massive Open Online Courses: The Mooc Revolution*. London, New York and London, Routledge
- Moore M.G., Kearsley G., *Distance education: A systems view of online learning*, Belmont, CA, USA, Wadsworth, 2012³
- Pappano L., *The Year of the Mooc*. "New York Times", 2 November, 2012
- Porter S.(a cura di), *To MOOC or Not to MOOC*, Kidlington, Chandos Publishing, 2015,
- Raffaghelli J.E., Cucchiara S., Persico D., *Methodological approaches in MOOC research: retracing the mith of Proteus*, "British Journal of Educational Tecnology", 46, 3, 2015
- Rayyan S., Fredericks C., Colvin K. F., Liu A., Teodorescu R., Barrantes A., Pawl A., Seaton D. T., and Pritchard, D. E. *A MOOC based on blended pedagogy*, "Journal of Computer Assisted Learning", 32, 2016
- Ranieri M., *Le insidie dell'ovvio*, Pisa, ETS, 2011
- Rose D.H., Gravel J.W., *Universal design for Learning: un'introduzione (per l'Italia)*, in G. Savia, *Universal design for learning*, Trento, Erickson, 2016
- Siemens G., *Connectivism: A learning theory for the digital age*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 2005, www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Siemens, G., *Mooc are really a platform*, 2012, <http://www.elearnspace.org/>
- G. Zichermann, *Fun is the Future: Mastering Gamification*, 2010; Retrieved July 18, 2012, from YouTube GoogleTechTalks:<http://www.youtube.com/watch?v=6O1gNVeaE4g;>
- Savia G., *Universal design for learning*, Trento, Erickson, 2016,

Sitografia

www.platform.europeanmoocs.eu
www.udlcenter.org
<http://www.cast.org>
<https://www.coursera.org>