Scrivere libri-gioco digitali per sviluppare competenze di lettura e scrittura

Sara Selmi e Luca Botturi

Riassunto

L'articolo esplora l'uso dei gamebook digitali come strumenti didattici per favorire lettura, scrittura e motivazione. Un inquadramento teorico introduce caratteristiche e potenziale educativo di queste particolari narrazioni; viene quindi presentato un modello laboratoriale in cinque fasi, centrato sulla progettazione collaborativa di storie ramificate tramite Twine. Seguono la descrizione dei diversi contesti di applicazione - con docenti in formazione, allievi di scuola secondaria e partecipanti a un laboratorio in contesto informale - l'analisi degli artefatti digitali e dei dati ricavati da questionari somministrati prima e dopo i laboratori. I risultati suggeriscono che i gamebook, inseriti in attività opportunamente progettate, possano sostenere lo sviluppo delle competenze di lettura e di scrittura, soprattutto nei partecipanti inizialmente più deboli, e si dimostrino strategici anche per la promozione di competenze relazionali e di media literacy.

Parole chiave

gamebook, media education, competenze di lettura, competenza di scrittura, literacy

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*
⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*
⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Autori

Sara Selmi, Università Telematica Pegaso, Centro Direzionale Isola F2-Napoli, Italia; sara.selmi@unipegaso.it

Luca Botturi, Scuola universitaria professionale delle Svizzera italiana (SUPSI), Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica (DFA/ASP), Locarno; luca.botturi@supsi.ch

Copyright *Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY 4.0 : https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.it*

Scrivere libri-gioco digitali per sviluppare competenze di lettura e scrittura

Sara Selmi e Luca Botturi

1 Gamebook in contesti educativi

1.1 1.1. Genesi e finalità del progetto

L'atelier di progettazione e sviluppo di libri-gioco o *gamebook* (*Gamebook Design & Development – GD&D*) che presentiamo in questo articolo, nasce dall'intuizione che coinvolgere studenti di scuola secondaria e futuri docenti nella creazione di narrazioni interattive possa rappresentare un'esperienza significativa di apprendimento, capace di motivare anche chi fatica ad avvicinarsi alla lettura e alla scrittura nelle forme scolastiche tradizionali.

Secondo la definizione di un esperto ideatore di gamebook, "il libro-gioco (...) è una forma di racconto a bivi, un racconto che si interrompe a ogni paragrafo: al lettore vengono poste delle scelte e il racconto continua a un paragrafo piuttosto che a un altro, a seconda delle sue preferenze" (Angiolino, 2024). Accanto alle narrazioni più tradizionali di avventura, esistono *gamebook* educativi, realizzati specificamente per fini didattici, ad esempio finalizzati al raggiungimento o alla verifica di specifici obiettivi di apprendimento disciplinare; ma l'approccio che si è scelto per i nostri laboratori non è stata la fruizione di testi di questo tipo, piuttosto quello di attivare una riflessione sulla struttura e sulle dinamiche narrative di queste tipologie di racconto interattivo attraverso la creazione di artefatti digitali.

I laboratori descritti in questo articolo sono stati realizzati tra giugno e ottobre 2025, coinvolgendo gruppi molto diversi per età, formazione e motivazione (Botturi & Selmi, 2025).

- I protagonisti dei primi due laboratori, condotti nel mese di giugno, sono stati studentesse e studenti del DFA/ASP della SUPSI di Locarno: i futuri docenti, tra i 19 e 22 anni, in formazione per la scuola dell'infanzia ed elementare, hanno partecipato alle attività strutturate su quattro giornate intere.
- Nel mese di agosto si è tenuto un terzo laboratorio all'interno dei *Locarno Kids Movie & Media Labs* (www.momelabs.ch), una proposta ormai consolidata rivolta a bambini e adolescenti in concomitanza del Locarno Film Festival. A questo laboratorio hanno partecipato ragazzi e ragazze tra i 9 e i 14 anni.
- L'ultimo laboratorio si è tenuto ai primi di ottobre ed ha coinvolto alunni e le alunne di una scuola secondaria del Canton Grigioni, durante la loro annuale settimana progetto.

La preparazione degli atelier ha comportato un accurato lavoro di ideazione e di allestimento di materiali, e si è ispirata al modello di *media workshop* elaborato per gli *atelier* condotti all'interno del programma *One-frame Movie*, attivo nella Svizzera italiana dal 2014 (Botturi et al., 2018). L'intento era rispondere a due esigenze. La prima esigenza è legata ai temi della *digital & media literacy*: in un ecosistema mediale sempre più complesso e pervasivo, la sfida educativa è formare bambini, ragazzi e giovani non solo alle competenze tecniche ma anche al pensiero critico e creativo rispetto a nuovi dispositivi, strumenti, linguaggi ed ambienti digitali e mediatici. Questa è la direzione indicata da freamwork internazionali come il *DigComp* della Commissione Europea e dal *MIL* (*Media ed Information Literacy*) dell'UNESCO, che tendono ad integrare in un unico modello la prospettiva più focalizzata sull'acquisizione di conoscenza, abilità e atteggiamenti che permettono di usare in modo consapevole le tecnologie digitali per reperire, valutare, produrre e condividere correttamente informazioni (*digital literacy*) ed una più orientata alle competenze di accesso, fruizione, comprensione e produzione di materiali mediali (*media literacy*). La seconda esigenza è di natura più specifica: indagare come, all'interno di percorsi di educazione ai media, i *gamebook* possano fungere da mediatori efficaci per la *literacy* di base, ovvero per lo sviluppo delle competenze di lettura e scrittura. Lavorare con i *gamebook* digitali significa, infatti al tempo stesso scrivere, leggere, pianificare, strutturare e comunicare: si tratta di un'attività ad alta densità linguistica e cognitiva, che può configurarsi come un vero e proprio spazio di apprendimento integrato.

1.2 Genesi, declino e rinascita dei gamebook

Il cosiddetto web 2.0 è caratterizzato dalla disponibilità di spazi digitali in cui *interagire*, passando dallo status di fruitori passivi a quello di co-creatori dell'esperienza. Questa è la dinamica che caratterizza i social network e anche, in forma più strutturata, videogiochi ed escape room. Anche i testi narrativi sono coinvolti in questo fenomeno in piena evoluzione (Bedini, 2023); a ben vedere, l'idea di percorsi non lineari all'interno dei quali il lettore possa muoversi con autonomia, entrando in qualche modo attivamente nello svolgersi del racconto, è già fortemente presente in testi di autori classici come *Il giardino dei sentieri che si biforcano* di Borges, *Il castello dei destini incrociati* di Calvino, *Tante storie per giocare* di Calvino (Arnaudo, 2024).

Si parla dunque di *narrazione interattiva*, cioè di opere di storytelling che non possono essere lette o fruite senza che il lettore o spettatore compia azioni specifiche all'interno del mondo narrativo stesso. I *gamebook* sono una forma particolare di narrazione interattiva: ipertesti in cui il lettore compie scelte ed atti che determinano lo sviluppo del racconto. La loro struttura ramificata, fatta di nodi e biforcazioni, oltre alla presenza di elementi ludici ed extradiegetici (istruzioni, meccaniche di gioco, elementi aleatori, oggetti fisici o virtuali, ecc.) li colloca all'incrocio tra letteratura, gioco e, nelle versioni più recenti, videogioco.

Dal punto di vista teorico, i *gamebook* appartengono alla categoria più ampia delle narrazioni ergodiche (Aarseth, 1995), opere in cui il lettore deve compiere uno sforzo non banale, concettuale (come selezionare percorsi, superare prove, prendere decisioni) o fisico (come capovolgere il libro, sfogliare le pagine in modo non sequenziale, ecc.) per attraversare il testo. Diverse opere hanno anticipato questo particolare media, come ad esempio, negli anni Trenta i gialli di Ellery Queen *Sfida al lettore* e *Consider the consequences* di Doris Webster e Mary Alden Hopkins (cfr. Longo & Spina, 2019), portando allo sviluppo di generi precursori come la letteratura combinatoria degli anni Sessanta con gli esperimenti del gruppo letterario *Ouvroir de Littérature Potentielle* o l'oggetto-libro *Cent mille milliards de poèmes* di Raymond Queneau.

I libri-gioco si sono sviluppati commercialmente tra gli anni Settanta e Ottanta del Novecento, con serie di grande successo. La serie *Choose Your Own Adventure*, ad esempio, ha raggiunto quasi 200 titoli, con oltre 250 milioni di copie vendute a livello globale e con traduzioni in decine di lingue. Il contesto culturale in cui proliferano i *gamebook* è spesso legato al mondo fantasy, che condivisono con fortunati giochi di ruolo come *Dungeons & Dragons*, che ha infatti esercitato un importante influsso sullo sviluppo dei libri-gioco. Nel 1982 viene pubblicato *The Warlock of the Firetop Mountain*, considerato il primo vero librogame della storia, che segna l'inizio di *Fighting Fantasy*, una lunga serie di prodotti con regolamento coerente e struttura riconoscibile: paragrafi numerati, intervallati da illustrazioni ricorrenti, e tavole a tutta pagina con indizi per risolvere enigmi. L'evoluzione più famosa di questa serie è la saga di *Lupo Solitario* di Joe Dever, in cui la narrazione si fa più complessa, introducendo meccaniche di progressione del personaggio e continuità tra un volume e l'altro.

A un cambiamento di tendenza si assiste negli anni Novanta: da un lato la diffusione massiccia di videogiochi, con consolle e PC che consentono esperienze interattive più immersive e coinvolgenti (grafiche avanzate, integrazione di video e audio, ambienti di gioco ibridi, ecc..), dall'altro la saturazione del mercato concorrono alla crisi del genere dei *gamebook*, che sopravvive, tuttavia, in una cerchia di appassionati. Lo sviluppo delle tecnologie digitali e la vivacità di comunità online (come *Librogame's Land*) hanno permesso l'attuale rinascita del genere: piccole case editrici specializzate hanno ristampato titoli classici e promosso la pubblicazione di nuove opere cartacee, mentre app per smartphone hanno permesso di portare l'esperienza dei libri-gioco su dispositivi mobili, con interfacce intuitive ed elementi multimediali che arricchiscono i racconti e che ibridano il genere con le dinamiche tipiche delle escape room (come la serie *Unlock!*)

1.3 I gamebook come opportunità didattica

Gli studi sull'uso dei *gamebook* in contesti didattici sono piuttosto recenti, ma già sufficientemente articolati da offrire elementi utili alla nostra riflessione. Nella scuola primaria, i *gamebook* sono stati impiegati con successo per l'educazione ambientale (Figueredo & Bidarra, 2015; Halls & Ainsworth, 2023), per la valutazione delle funzioni esecutive (Alves et al., 2023), per lo sviluppo del pensiero critico e dell'autonomia (Bidarra et al., 2015) e per progetti di educazione alla parità di genere (Carrera, 2022). Con studenti più grandi, si è dimostrata efficace l'integrazione dei *gamebook* nell'insegnamento delle scienze (Flynn & Hardman,

2019), in corsi di ostetricia e ginecologia (Khine et al., 2024) e nell'apprendimento dell'inglese come seconda lingua (Irwin, 2020; Kirchmeyer & Faherty, 2017).

Grazie all'estrema ipertestualità, all'integrazione di diversi media testuali, visivi e sonori, e di elementi ludici, i *gamebook* risultano particolarmente adatti come strumenti per attività didattiche finalizzate allo sviluppo di competenze diversificate (Angiolino, 2024). Da un lato la *gamification* aumenta motivazione e coinvolgimento; dall'altro, il ragionamento, la valutazione delle conseguenze e i compiti di *problem solving* richiesti dalle narrazioni non lineari stimolano lo sviluppo della capacità decisionale e del pensiero critico; infine i *gamebook* consentono una progressione personalizzata nel testo, in base al ritmo e alle preferenze individuali. La loro versatilità li rende adattabili a diversi livelli di istruzione, dalla scuola dell'infanzia all'università, e a un'ampia gamma di ambiti disciplinari e interdisciplinari, tra cui storia, geografia, lingua e letteratura, matematica, scienze, arte, ecc. (Raina & Colombano, 2022).

Il loro impiego in classe prevede forme di lettura-gioco collettiva, anche a piccoli gruppi, in cui i discenti possono contrattare scelte, discutere e riflettere insieme, oppure un uso più attivo, che include pratiche di scrittura individuale e/o a gruppi.

Sul piano della struttura narrativa, i *gamebook* presentano caratteristiche che li rendono particolarmente ricchi sul piano cognitivo: storie suddivise in segmenti, con scelte esplicite al termine di ciascuno; meccaniche di gioco integrate (punteggi, enigmi, elementi casuali); possibilità di integrare diversi media (immagini, suoni, video). Questa complessità strutturale può contribuire allo sviluppo del pensiero logico-narrativo: per scrivere un *gamebook*, occorre pensare contemporaneamente alla coerenza della storia, alle conseguenze delle scelte, ai diversi percorsi possibili e al lettore a cui ci si rivolge (Arnaudo, 2023a; 2023b). Dal punto di vista della *literacy*, questa sovrapposizione di ruoli (scrittore e lettore, progettista e narratore) è estremamente preziosa. Chi scrive un *gamebook* deve costantemente chiedersi in maniera esplicita: "Il mio lettore capirà? La scelta che propongo è significativa? Il percorso narrativo è coerente?". In questo senso, quindi, la progettazione e lo sviluppo di *gamebook* può favorire l'acquisizione di una maggior consapevolezza, in fase di lettura di una qualsiasi narrazione, delle prospettive e delle intenzioni dei loro autori.

Attività di scrittura ludica con bambini di 9–10 anni hanno mostrato effetti positivi sulle competenze linguistiche e sociali (Kee et al., 2010), mentre esperienze di scrittura collaborativa hanno favorito abilità di elaborazione testuale e comunicazione (De Siena, 2023; Dettole & Leonardi, 2020). Nell'istruzione superiore, progetti basati sul modello ADDIE hanno mostrato come la progettazione di *gamebook* possa sviluppare competenze comunicative, prosociali e legate alla sostenibilità (Fenici & Mosca, 2024). Altri progetti hanno esplorato l'impatto delle strutture narrative ramificate, arricchite da elementi tipici dei *gamebook*, nel contesto della ricerca e della progettazione creativa (Abbott, 2024). Infine, alcuni studi hanno analizzato l'efficacia pedagogica della scrittura di *gamebook* in contesti educativi non formali (Tran, 2017).

In sintesi, la letteratura indica che i *gamebook*, e in particolare la loro progettazione e produzione, costituiscono un contesto ricco e motivante per lavorare sulle competenze di lettura e scrittura, favorendo al tempo stesso l'autonomia, la collaborazione e il pensiero critico. È su queste basi che si fonda il modello laboratoriale GD&D descritto nelle sezioni successive.

2 I laboratori GD&D: struttura, strumenti e materiali

L'atelier GD&D è stato progettato con l'intento di agire su diverse competenze di lettura e scrittura, socio-emotive e relazionali e per promuovere un atteggiamento positivo nei confronti della lettura e della scrittura come pratiche quotidiane e creative. In totale, le quattro edizioni del laboratorio hanno portato alla produzione di 11 *gamebook* digitali, diversi per complessità narrativa, struttura di gioco e integrazione multimediale. Accanto a semplici narrazioni ramificate, sono stati realizzati testi concepiti come *escape room*, storie educative con quiz e approfondimenti, e creazioni più libere e sperimentali.

2.1 Le cinque fasi del laboratorio

La struttura del laboratorio si articola in cinque fasi progressive (Fig. 1), ispirate al modello di media workshop elaborato per il programma One Frame Movie (Botturi et al., 2018), significativamente adattate alla specificità del medium gamebook e ai diversi contesti di applicazione.



Figura 1. Struttura del progetto del workshop

Fase 1 – Coinvolgere (sperimentare come lettori e lettrici). Il laboratorio si apre con un'immersione diretta nell'esperienza del *gamebook*: i partecipanti giocano e leggono, sperimentando in prima persona la struttura ramificata e le meccaniche di scelta. Questa fase ha il duplice scopo di motivare e di far emergere, in modo implicito, le caratteristiche strutturali del genere.

Fase 2 – Esplorare (decostruire come analisti). I partecipanti passano dalla posizione di lettori a quella di analisti: guidati dai formatori, decostruiscono i *gamebook* esplorati nella fase precedente, individuando le unità narrative (passaggi o nodi), gli elementi interattivi (scelte, quiz, enigmi) e quelli multimediali (immagini, suoni). Strumento privilegiato di questa fase sono le mappe ipertestuali, costruite fisicamente con grandi fogli e *post-it*: un modo concreto e visivo per comprendere la struttura ramificata di narrazioni già esistenti.

Fase 3 – Progettare (immaginare come autori e autrici). È la fase centrale del processo creativo: i partecipanti, in piccoli gruppi, ideano e progettano il proprio *gamebook* originale. Anche questa fase si svolge su carta: prima si costruisce la mappa narrativa, poi si scrivono i testi dei passaggi. Lavorare offline consente di concentrarsi sulla struttura e sulla qualità del testo, manipolando anche fisicamente la trama. Delle *flash-card* tematiche - raffiguranti generi letterari e ambientazioni diverse - fungono da stimolo creativo e da vincolo flessibile per le scelte narrative.

Fase 4 – Sviluppare (costruire come artigiani). I testi e le mappe cartacee vengono trasferiti su supporto digitale mediante *Twine*, lo strumento scelto per la realizzazione dei *gamebook*. In questa fase i gruppi si suddividono i ruoli (scrittore, grafico, programmatore, responsabile audio/video) e imparano a integrare elementi multimediali nel prodotto. I *gamebook* vengono poi testati tra pari, con sessioni di *playtesting* che consentono revisioni e miglioramenti.

Fase 5 – Presentare (condividere come comunicatori). Il laboratorio si conclude con la presentazione del prodotto a un pubblico reale: compagni di classe, genitori o altri studenti. Questo momento – spesso sottovalutato nella progettazione didattica – è fondamentale per dare senso autentico al lavoro svolto: i partecipanti si misurano con il *feedback* di lettori veri, che giocano e valutano le loro narrazioni.

La fase di progettazione ha richiesto tempo ed energie considerevoli: i partecipanti hanno dovuto riflettere sul significato dei percorsi alternativi e sulle relazioni causali tra i segmenti narrativi, sperimentando l'importanza delle dimensioni intenzionali e progettuali nel processo di scrittura. Anche il processo creativo di generazione delle idee all'interno dei gruppi si è dimostrato impegnativo: in alcuni casi, gli studenti hanno

faticato a raggiungere un accordo su soluzioni narrative condivise. Nondimeno questo ha favorito l'originalità dei prodotti finali, come riconosciuto dagli stessi partecipanti durante i momenti di condivisione al termine dei laboratori.

2.2 Strumenti digitali

La scelta dello strumento digitale è stata guidata da tre criteri: accessibilità (gratuito e utilizzabile senza installazioni), flessibilità (adattabile a diverse competenze tecniche) e potenziale multimediale. Sono stati testati due strumenti.

1. Inklewriter (www.inklewriter.com) è uno strumento online per la scrittura interattiva, accessibile previa registrazione. Intuitivo e immediato, è stato utilizzato per la produzione di due brevi racconti ramificati utilizzati come esempi durante i laboratori (La pistola magica e William Scuotilancia). Questa piattaforma permette di costruire narrazioni a bivio (Fig. 2) in un template già graficamente caratterizzato e non modificabile. Lo strumento di mappa, integrato nel sistema, è visivamente complesso; per questo, con questo strumento è fondamentale mantenere una mappa separata aggiornata (Fig. 3, realizzata in PowerPoint).



La pistola magica

di L., E. e MS Botturi

Fa freddo, oggi. Quando apri il portone, senti con piacere il calduccio che ti accarezza la faccia. Sali le scale e, mentre infili le chiavi nella toppa, vedi che proprio davanti alla porta qualcuno ha lasciato un pacchetto, grosso più o meno come una scatola di biscotti, con un bel fiocco rosso.

Prendi il pacchetto ed entrate in casa. Lo osserverò. Sulla carta argentata non c'è scritto il tuo indirizzo, né il mittente.

È pubblicità: butti il pacchetto nella spazzatura

Che bel pacchetto! Vediamo cosa c'è dentro.

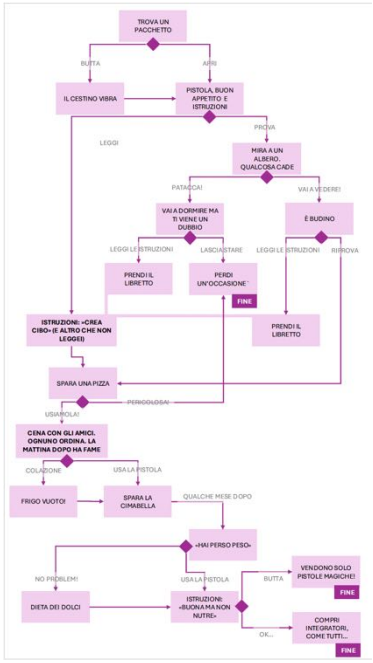


Figure 2 e 3. L'incipit di una storia e la sua mappa

2.Twine (www.twinery.org) è uno strumento *open source*, disponibile sia come applicazione *desktop* sia tramite *browser*. Permette di integrare codice HTML e JavaScript, offre grande libertà di personalizzazione grafica e, aspetto cruciale, genera automaticamente una mappa visiva molto chiara della struttura narrativa, aggiornata in tempo reale durante la scrittura. Questa funzionalità si è rivelata di grande valore didattico, perché consente ai partecipanti di tenere costantemente sotto controllo l'architettura della storia, che inevitabilmente durante la scrittura si differenzia dal piano steso precedentemente su carta. Con *Twine* sono stati realizzati due *gamebook* di esempio di diversa complessità, proposti come modelli per i partecipanti (Fig. 4).

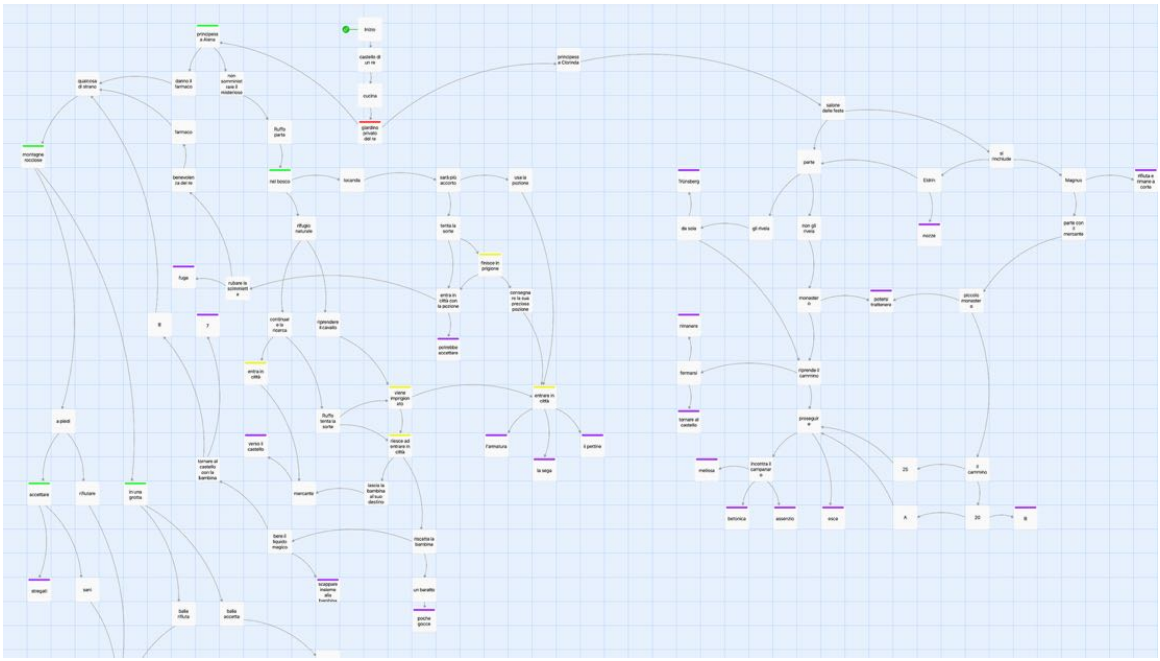


Figura 4. Mappa di uno dei gamebook realizzati come esempio per i laboratori

Twine è stato scelto come strumento principale per i laboratori GD&D non solo per la possibilità di supportare visivamente la struttura narrativa ramificata con il procedere della scrittura, ma anche perché consente di personalizzare molto aspetti grafici e di integrare facilmente elementi multimediali (suoni, immagini, voci, video), offrendo quindi l'opportunità di progettazioni differenziate. L'apprendimento dell'uso di questo tool è avvenuto in modo fluido: nonostante non sia uno strumento particolarmente diffuso, i partecipanti non hanno incontrato difficoltà nel comprenderne le basi per iniziare a sperimentare. Una precedente conoscenza di HTML ha facilitato ulteriormente il lavoro per alcuni.

2.3 Materiali didattici di supporto

Per accompagnare i partecipanti lungo le diverse fasi del laboratorio, è stato predisposto un set di materiali ad hoc:

- un breve testo narrativo pre-suddiviso in nodi, per esercizi introduttivi alla struttura ipertestuale;
- due storie ramificate incomplete, da far completare ai partecipanti come esercizio di scrittura guidata;
- un tutorial avanzato per Harlowe (il formato di scripting di Twine) in lingua italiana;
- una selezione di dieci gamebook cartacei, da presentare e utilizzare come esempio durante le fasi iniziali;
- flashcard tematiche con generi letterari e ambientazioni, utilizzate come stimolo e vincolo creativo nella fase di progettazione (Fig. 5).

In alcune edizioni del laboratorio, i partecipanti hanno avuto accesso a *ChatGPT Plus 4.0* (tramite gli account dei formatori) per la generazione di immagini con intelligenza artificiale da integrare nei *gamebook*.

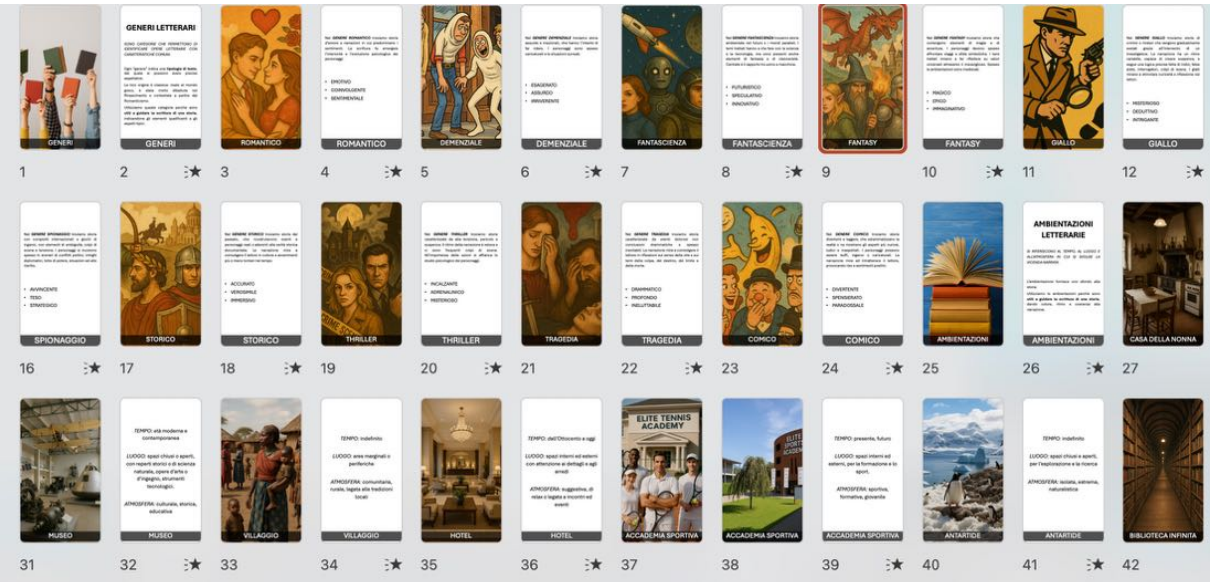


Figura 5. Prototipi di flash card, poi stampate fronte-retro per l'uso nei laboratori

3 Le edizioni e i diversi contesti

Il modello GD&D è stato implementato in quattro edizioni tra giugno e ottobre 2025, con gruppi di partecipanti molto diversi per età, livello di formazione e contesto istituzionale (Tab. 1). Ai partecipanti è stato richiesto di lavorare in gruppo con l'obiettivo di realizzare un *gamebook* digitale e multimediale composto da 20/30 sezioni. Tutti i laboratori sono stati co-condotti dai due autori. Di seguito presentiamo ciascuna edizione, mettendone in luce specificità ed alcuni artefatti prodotti.

Laboratorio	Contesto	Età	N	Descrizione
L1	Formale	19-22	10	Studenti universitari, Laboratorio di Media education
L2	Formale	19-22	11	Studenti universitari, Laboratorio di Media education
L3	Informale	11-14	9	Teenagers iscritti ai "Librogame Lab"- Locarno Kids
L4	Formale	13-15	17	Studenti di Scuola secondaria, settimana di progetto

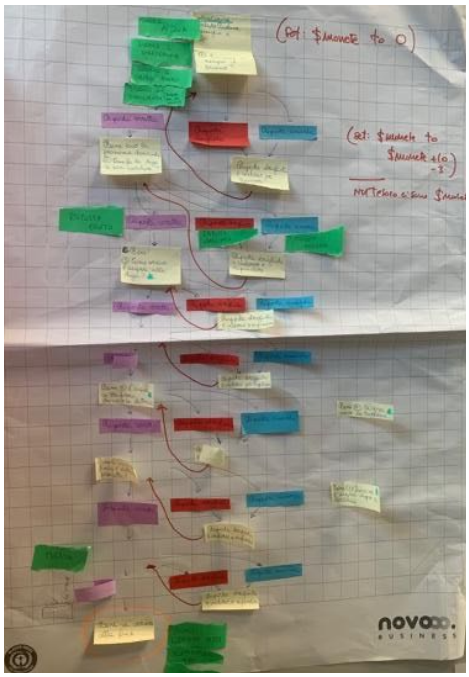
Tabella 1 - Panoramica delle quattro edizioni del laboratorio GD&D

3.1 L1 e L2 – Studentesse e studenti del DFA/ASP SUPSI

Le prime due edizioni del laboratorio si sono svolte come *media lab week* di quattro giorni, una di seguito all'altra, rivolte a studentesse e studenti del Dipartimento formazione e apprendimento/Alta scuola pedagogica della SUPSI, che si formano come insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. A loro è stato chiesto di progettare e sviluppare *gamebook* educativi destinati ai bambini, sul tema generale dell'energia, traendo ispirazione dai materiali di https://wattabout.ch/.

La duplice prospettiva – quella dello studente che impara a usare *Twine* e quella del futuro insegnante che riflette sull'uso didattico dello strumento – ha reso queste edizioni particolarmente ricche sul piano della riflessione metacognitiva. I partecipanti non si sono limitati a produrre un testo narrativo interattivo, ma si sono interrogati anche su come quel testo potesse essere compreso e fruito dai bambini a cui era destinato, oltre che sugli obiettivi disciplinari da raggiungere e sulle forme di utilizzo nelle classi.

La costruzione delle mappe narrative, in alcuni casi arricchite da meccaniche di gioco con elementi aleatori digitali e con variazione di punteggi calcolati sulla base delle scelte del lettore, sono avvenute prima in forma cartacea e poi riportate su *Twine* (Fig. 6 e 7)



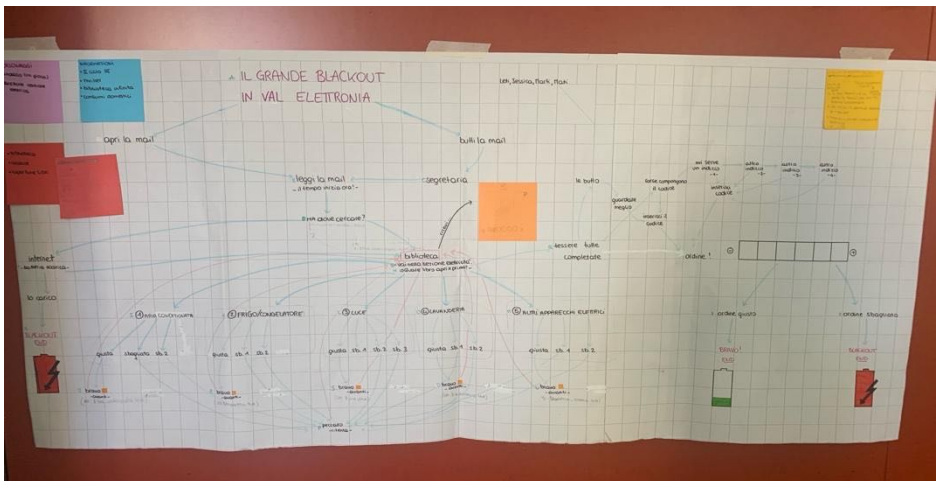


Figure 6 e 7. Esempi di mappe realizzate nella fase 3 del GD&D (Progettare)

Dal punto di vista narrativo, la sfida principale era quella di coniugare i vincoli del tema (l'energia, nelle sue diverse forme) con la libertà creativa e la necessità di rendere i contenuti accessibili e coinvolgenti per un pubblico di bambini. Le storie prodotte hanno spaziato tra fantascienza, avventura e umorismo, mantenendo una forte attenzione alla correttezza scientifica dei contenuti, supportata, durante i laboratori, anche da docenti esperti della materia.

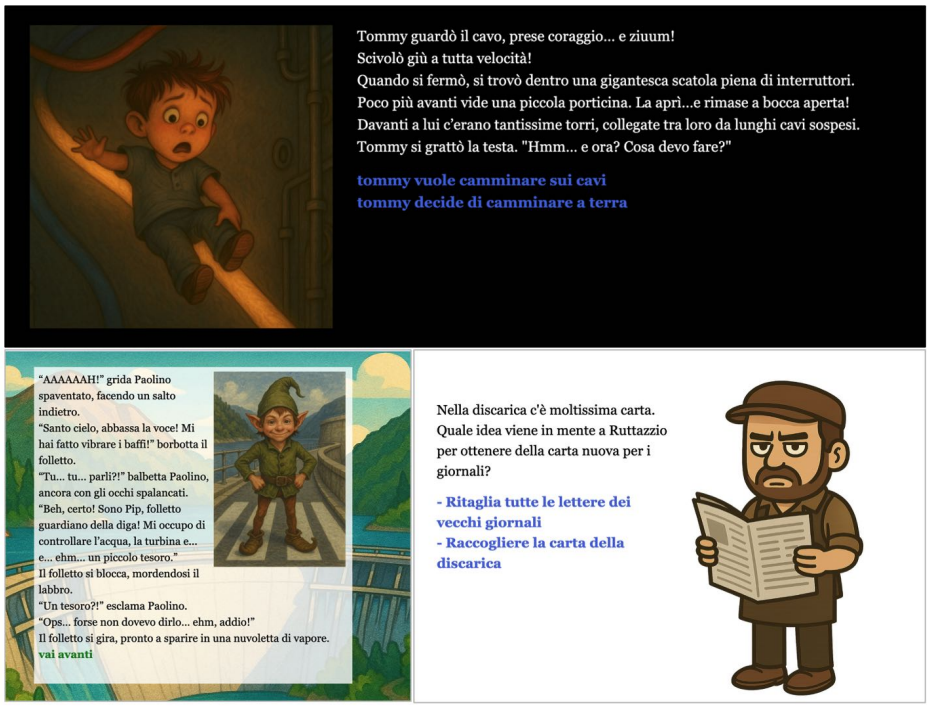


Figura 8. Alcuni esempi degli artefatti realizzati dai partecipanti

I gamebook sviluppati durante questi laboratori sono stati arricchiti da elementi multimediali (come effetti sonori o audio registrati appositamente in aula dai partecipanti) e in alcuni casi sono stati realizzati materiali integrativi, come carte da gioco e schede di approfondimento (Fig. 9), pensati come supporti didattici coerenti con le narrazioni dei gamebook digitali, da stampare ed utilizzare in classe con i bambini.



Figura 9. Un esempio di materiale integrativo ad uso didattico

Al termine delle due settimane di laboratorio, tutti gli artefatti sono stati presentati dagli studenti ai compagni del corso di Educazione ai Media.

3.2 L3 – Movie & Media Labs, Locarno Kids Film Festival

La terza edizione ha avuto luogo nell'ambito del programma *Locarno Kids Movie & Media Labs* (https://www.momelabs.ch/librigame-anche-sul-web/); il laboratorio, della durata di tre giorni, si è svolto

in un contesto di educazione non formale, con partecipanti motivati e già dotati di una certa sensibilità per i linguaggi mediali.

A differenza delle edizioni precedenti, in questo caso i partecipanti erano completamente liberi nella scelta del tema e del genere narrativo. Questa libertà ha prodotto risultati sorprendenti per originalità e varietà: dagli horror romantici alle commedie surreali, dalle storie di spionaggio alla fantascienza.

La durata più breve del laboratorio (tre giorni anziché quattro) ha richiesto un adattamento del modello, con una compressione delle fasi iniziali e una maggiore autonomia richiesta ai partecipanti nelle fasi di progettazione e sviluppo. Nonostante ciò, tutti i gruppi hanno completato il proprio *gamebook* entro i tempi previsti, integrando la scrittura con la produzione di immagini (realizzate a mano o generate con strumenti di AI) e/o effetti sonori. La presentazione degli artefatti, in questo caso, ha avuto come destinatari i genitori dei partecipanti, con un tempo opportunamente dedicato alla restituzione corale, al termine delle attività.

3.3 L4 – Scuola secondaria di I grado, Moesano (Canton Grigioni)

La quarta edizione è stata la più complessa e sperimentale. Rivolta a studentesse e studenti di scuola secondaria di primo grado, si è svolta nell'arco di cinque giorni e ha incluso una componente aggiuntiva di videomaking, guidata da filmmaker professionisti: i partecipanti non si sono limitati a scrivere le storie, ma hanno girato e montato brevi clip video da integrare in passaggi specifici del gamebook. La prima parte delle attività si sono svolte presso la sede di Mesocco della scuola secondaria SEC/SAP del Moesano (https://www.secsapmoesano.ch/la-nostra-scuola/sede-di-mesocco) gli studenti suddivisi in due gruppi, hanno affrontato le prime due fasi del progetto GD&D (coinvolgere, esplorare), familiarizzando con il genere e lavorando sulle strutture narrative.

Successivamente il setting di lavoro si è spostato all'interno dei locali del Laboratorio Media e MINT della SUPSI presso il Palacinema di Locarno. Qui i partecipanti sono stati introdotti al linguaggio e agli strumenti del video, per realizzare dei gamebook in cui la narrazione si svolgesse prevalentemente attraverso immagini e brevi video. Sono quindi stati accompagnati verso una tipologia di scrittura volta a questo particolare formato espressivo. La presentazione, in questo caso, è stata fatta dai partecipanti ad un gruppo di studenti dello stesso istituto scolastico, che hanno "giocato" le due storie prodotte durante il laboratorio.

Questa edizione ha mostrato con chiarezza potenzialità e sfide di un approccio così articolato. Da un lato, l'integrazione dei video ha amplificato le possibilità espressive, dall'altro il tempo dedicato alla loro produzione ha necessariamente ridotto quello dedicato alla scrittura; questo è un fattore che può aver influenzato i risultati del questionario.

4 Gamebook per la promozione della literacy: i risultati dei questionari

4.1 Il disegno della valutazione

Per valutare l'impatto dei laboratori *GD&D* sulle competenze di lettura e scrittura, è stato adottato un disegno di ricerca a metodi misti, basato su tre fonti di dati complementari: le osservazioni dei formatori durante le attività, l'analisi degli artefatti digitali prodotti, e i dati raccolti tramite un questionario somministrato prima e dopo il laboratorio.

La domanda che ha guidato la ricerca è se progettazione e sviluppo di un *gamebook* digitale possano migliorare l'autoregolazione e l'autoefficacia nella lettura e nella scrittura. Non disponendo di uno strumento validato e pienamente coerente con questo disegno, il questionario è stato costruito integrando e adattando due strumenti già validati in letteratura: il *Writing Strategies for Self-Regulated Learning Questionnaire* (WSSRLQ; Shen & Wang, 2025), focalizzato sull'iniziativa personale e sulle strategie di pianificazione, e la *Self-Efficacy for Writing Scale* (SEWS; Bruning et al., 2013). Il questionario utilizzato comprende un totale di 20 item suddivisi su cinque sezioni (1: consapevolezza dichiarata e la riflessione sull'intenzione dell'autore e sul rapporto tra testo, autore e lettore; 2-3: autoregolazione nella lettura; 4-5: autoregolazione nella scrittura) con valutazione su scala Likert a 7 punti (tab. 2).

Abitudini di scrittura e lettura	
Solo questionario PRE	Nel tempo libero mi piace leggere
	Durante l'ultimo anno, a parte i testi di scuola, ho letto testi di narrativa
	Nel tempo libero mi piace scrivere
	Durante l'ultimo anno, ho scritto testi narrativi (favole, racconti, ecc.)
Autorialità	*Quando leggo un testo di narrativa…*
	Mi chiedo cosa l'autore vuole esprimere
	Rimango colpito dalle scelte che l'autore ha fatto
	Faccio attenzione alle parole che l'autore ha scelto di usare
	Mi chiedo come sarebbe il racconto se l'autore avesse fatto scelte diverse
Iniziativa personale (Self-initiation)	*In generale…*
	Cerco di imparare a scrivere buoni testi.
	Mi esercito regolarmente per migliorare la scrittura.
	Leggo buoni testi per imparare a scrivere bene.
	Chiedo agli altri cosa pensano della mia scrittura e perché.
Pianificazione (Planning)	*Prima di mettermi a scrivere, quando progetto un testo…*
	Penso a quali idee scrivere
	Penso a quali parole, frasi e periodi usare.
	Penso a come organizzare le idee
Produzione di idee	*Quando mi metto a scrivere*
	Trovo molte idee per i miei testi
	Non ho difficoltà a mettere per iscritto le mie idee
	Riesco a trovare le parole per descrivere le mie idee
	Le idee che trovo sono originali
	So esattamente dove collocare le mie idee nel testo.
Revisione	*Quando rileggo e correggo un mio testo*
	Modifico il contenuto o la struttura del testo
	Correggo l'ortografia e la punteggiatura
	Modifico parole o frasi
	Correggo la grammatica

Tabella 2. Item del questionario suddivisi in 5 sezioni

Il questionario pre-laboratorio ha incluso una sezione aggiuntiva di quattro item sulle abitudini di lettura e scrittura dei partecipanti, che ha permesso di costruire tre profili di lettore (forte: n = 13; medio: n = 12; debole: n = 5) e tre profili di scrittore (forte: n = 9; medio: n = 12; debole: n = 9), utilizzati come variabili indipendenti nell'analisi.

4.2 Risultati: un impatto trasversale e differenziato

Il primo dato di rilievo è che tutti i gruppi hanno mostrato punteggi più alti nelle misurazioni post-laboratorio rispetto a quelle pre-laboratorio, in tutte e cinque le sezioni del questionario. L'incremento medio è stato di +0,30 punti su una scala a 7 punti: un effetto non eclatante, ma coerente e trasversale, che conferma l'impatto generalmente positivo delle attività proposte, in considerazione anche del fatto che esso riguarda tutte le aree considerate.

L'analisi delle singole edizioni, inoltre, rivela alcune differenze significative. I tre gruppi L1, L2 e L3 presentavano livelli iniziali comparabili (medie comprese tra 4,51 e 4,96 su 7), mentre il gruppo L4 mostrava livelli di partenza sensibilmente più bassi (media 3,84). Questo dato di partenza sembra incidere sull'entità dell'impatto: la variazione media è stata di +0,46 per L1, +0,43 per L2, +0,24 per L3 e soltanto +0,08 per L4. Come già accennato, la performance più contenuta di L4 può essere in parte spiegata con la riduzione del tempo dedicato alla scrittura narrativa a favore della produzione video. Questo non significa che l'edizione sia stata meno efficace in senso generale, ma che il *mix* di attività ha orientato i partecipanti verso competenze diverse (comunicazione audiovisiva, lavoro di squadra in contesti produttivi) rispetto a quelle misurate dal questionario.

Il risultato più interessante riguarda la relazione tra il profilo iniziale dei partecipanti e l'entità del miglioramento. Prima di avviare lo studio, ci si aspettava che i partecipanti già più forti come lettori e scrittori traessero maggior beneficio dalle attività, in linea con il cosiddetto *Matthew Effect* (Stanovich, 1986), ovvero la tendenza osservata in molti interventi educativi per cui i più abili crescono più rapidamente degli altri. I dati raccolti, tuttavia, smentiscono questa attesa. I lettori deboli hanno registrato un incremento medio pre-post di +0,60, significativamente superiore a quello dei lettori medi (+0,25) e forti (+0,15; Fig. 10). Il divario è particolarmente marcato nelle sezioni 4 e 5, relative all'autoefficacia nell'ideazione e nella revisione: aree in cui i lettori più deboli sembrano aver tratto il maggior beneficio dall'esperienza di *authorship* offerta dal laboratorio. Un andamento analogo, sebbene meno marcato, emerge anche considerando le abitudini di scrittura: gli scrittori deboli e medi registrano miglioramenti più consistenti rispetto agli scrittori forti, in particolare nelle dimensioni dell'autoefficacia (Fig.11).

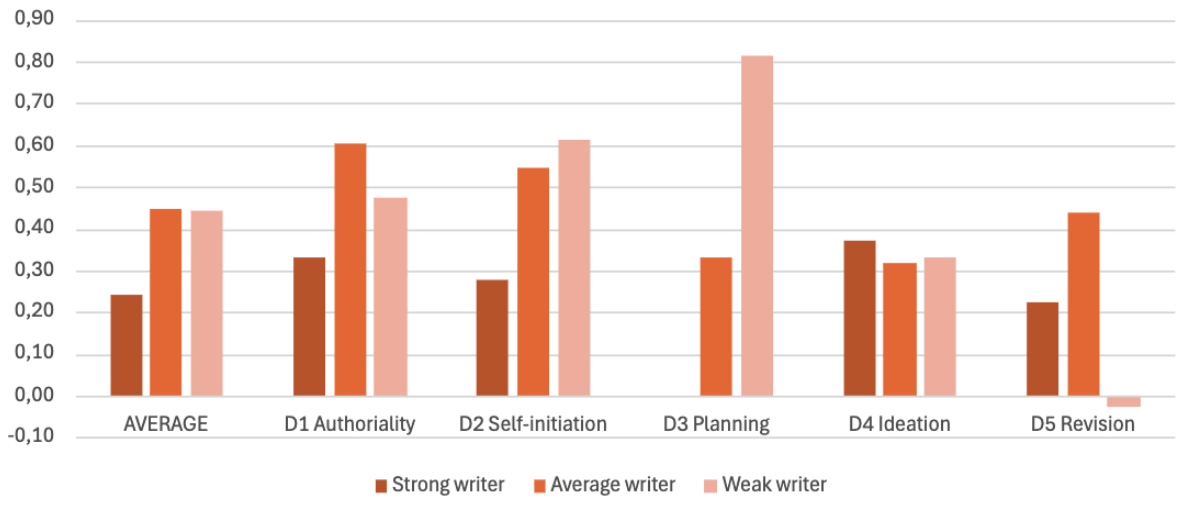


Figura 10. Incremento pre-post per abilità di lettura iniziali

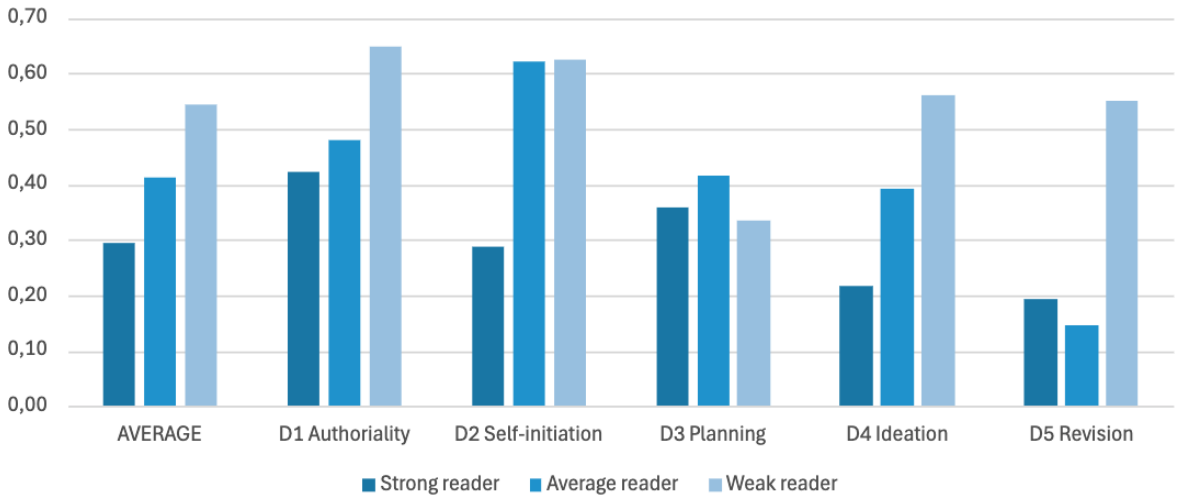


Figura 11. Incremento pre-post per abilità di scrittura iniziali

Questa tendenza inversa al *Matthew Effect* suggerisce che il laboratorio *GD&D* può funzionare come uno spazio di recupero e rafforzamento per chi fatica di più con la lettura e la scrittura, più che come un acceleratore e potenziatore per i già competenti. Una possibile spiegazione risiede nelle caratteristiche intrinseche del *gamebook* come forma testuale: la struttura ramificata, la breve lunghezza dei singoli passaggi, l'integrazione di elementi visivi e ludici abbassano la soglia di accesso alla scrittura, rendendola meno intimidatoria per chi non si considera un buon scrittore. Al tempo stesso, il fatto di essere co-autori di un prodotto che altri leggeranno e giocheranno attiva un senso di responsabilità e orgoglio che agisce positivamente sull'autoefficacia.

Conclusioni

I dati quantitativi del questionario trovano conferma e arricchimento nelle osservazioni dei formatori e nell'analisi degli artefatti prodotti. Durante i laboratori, si è osservato un progressivo aumento dell'autonomia e dell'iniziativa dei partecipanti, con gruppi che richiedevano meno orientamento man mano che il lavoro avanzava. La divisione dei ruoli all'interno dei gruppi è avvenuta in modo spontaneo, valorizzando le competenze individuali. Sul piano narrativo, i prodotti finali mostrano una notevole varietà e originalità: dall'horror romantico alla commedia surreale, dalla fantascienza allo spionaggio. Accanto a narrazioni lineari con ramificazioni semplici, sono stati realizzati gamebook concepiti come escape room e testi educativi con quiz integrati, a conferma della flessibilità del formato. Tutti i gruppi hanno concluso il laboratorio con un prodotto funzionante: un risultato tutt'altro che scontato, che testimonia la fattibilità del modello GD&D in contesti molto diversi. Significativo è anche il dato qualitativo dei momenti di debriefing: in tutte le edizioni, i partecipanti hanno espresso soddisfazione per il lavoro svolto, orgoglio per il prodotto realizzato e, in alcuni casi, sorpresa per essere riusciti a completarlo nei tempi previsti.

I risultati presentati in questo articolo suggeriscono che il modello laboratoriale GD&D agisca in modo integrato ed efficace sulle diverse componenti della competenza scrittoria. Inoltre, l'impatto positivo su autoregolazione ed autoefficacia nella letto-scrittura risulta più marcato nei partecipanti con abitudini di lettura e scrittura più deboli; il laboratorio GD&D sembra, dunque, funzionare bene proprio a favore di chi ne ha più bisogno. In terzo luogo, il modello è risultato facilmente adattabile a contesti molto diversi, per età, durata e obiettivi specifici.

Naturalmente, le limitazioni metodologiche di questi studi di caso (campioni ridotti, assenza di gruppi di controllo, analisi descrittive) ne circoscrivono la generalizzabilità. I risultati vanno considerati come indicazioni esplorative e rimane aperta, in particolare, la questione di come tale modello si comporti nel lungo periodo e in contesti curriculari strutturati. Anche gli ambiti delle competenze digitali e di quelle relazionali e socio-emotive meriterebbero di essere valutati in relazione all'utilizzo di simili gamebook che, collocati all'incrocio tra cultura pop, letteratura e tecnologia, offrono certamente spazi di creatività in cui, oltre ad acquisire abilità tecniche, si possono sviluppare e potenziare motivazione, fiducia nelle proprie capacità, strategie di risoluzione dei problemi e pratiche di apprendimento collaborativo.

La replicabilità dei GD&D in contesti informali c'è sicuramente ed è auspicabile venga sfruttata: i materiali didattici possono essere facilmente adattati ai contesti e all'età dei partecipanti (tenuto conto che sono imprescindibili competenze di base di lettura, scrittura e uso della tastiera); allo stesso modo l'organizzazione delle attività può essere rimodulata in sessioni orarie ridotte, considerando che la durata minima richiesta per completare artefatti digitali come quelli che abbiamo descritto è di circa 18-24h; infine, rimane indispensabile un setting d'aula ben attrezzato dal punto di vista delle tecnologie digitali (buona connessione di rete, device sufficienti rispetto al numero dei partecipanti, proiettore, ecc.) e flessibile per la gestione dei lavori in piccoli gruppi. In questo senso, l'esperienza svolta nuovamente all'interno dei Movie & Media Labs 2026, con un programma affinato ha portato a ottimi risultati (disponibili all'indirizzo https://www.momelabs.ch/libri-gioco-2026/).

In contesti formali, dove pure sono state condotte sperimentazioni iniziali, la sfida è principalmente organizzativa, in particolare nella scuola media (secondario I): la difficoltà è riuscire a mantenere la continuità di un progetto complesso che viene "spezzettato" in lezioni distribuite su più settimane, e che richiede un lavoro a gruppi non sempre gestibile per classi numerose. D'altro canto, la natura stessa di un laboratorio GD&G offre opportunità impagabili di interdisciplinarità, combinando lingua, informatica ed un eventuale tema di lavoro (come lo è stato l'energia nei primi due workshop analizzati). In ogni caso sarà necessario prevedere una solida formazione dei docenti, un'adeguata dotazione informatica (con computer portatili o fissi, e non tablet) e una organizzazione oraria delle attività che renda possibile il lavoro.

Al di là delle inevitabili questioni pratiche che sempre accompagnano l'integrazione di elementi innovativi nel curriculum, le esperienze qui riportate portano indizi significativi per considerare il genere dei gamebook un valido mediatore per lo sviluppo di competenze di digital & media literacy. La pista dei laboratori di GD&D merita dunque di venire esplorata come opportunità all'interno di un approccio creativo alla media education.

Bibliografia

Aarseth, E. (1995). Cybertext: perspectives on ergodic literature. JHU Press.

Abbott, D. (2024). "Choose Your Own Adventure! An empirical study on gamification of postgraduate learning on research project design", The Journal of Play in Adulthood 6(1), 18-43. https://doi.org/10.5920/jpa.1475

Alves, L., Vieira, J., Dórea, M.deF. & Cerqueira, L. (2023). Digital games and executive functions - a case study with the mediation of Gamebook Guardians of the Forest, in Halls, J., Ainsworth, S. Gamebooks for Envi-ronmental Education: Designing for Content and Pedagogy. Proceedings of the 17th International Conference of theLearning Sciences-ICLS 2023, 1034–1037.

Angiolino, A. (2004). Costruire i libri-gioco. Come scriverli e utilizzarli per la didattica, la scrittura collettiva e il teatro interattivo, Ed. Sonda.

Arnaudo, M. (2023a). Studying Gamebooks: A Framework for Analysis. Analog Game Studies. September 17. https://analoggamestudies.org/?9?>/9</studyinggamebooks-a-framework-for-analysis

Arnaudo, M. (2023b). Gamebooks and the Materiality of Reading. RPG学研究, 4, 14-24.

Arnaudo, M. (2024). Experiential nostalgia, ironic homage, and literary awareness in the Italian gamebook, Forum Italicum, 58(3), 451–468.

Bedini, S. (2023) Introduzione alla narrativa interattiva. Dalla letteratura ergodica al narrative design. 78Edizioni.

Bidarra, J., Figueiredo, M., & Natálio, C. (2015). Interactive Design and Gamification of eBooks for Mobile and Contextual Learning. International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM), 9(3),24–32. https://doi.org/10.3991/ijim.v9i3.4421

Botturi, L., Geronimi, M., & Kamanda, Y. (2018). One-frame Movie. Smartphones and movies for digital literacy development among teens and pre-teens. Proceedings of INTED 2018, Valencia, 4497-4503. https://doi.org/10.21125/inted.2018.0876

Botturi L. & Selmi S. (2025). Gamebooks, Reading, and Media Education: Experiences in Interactive Digital Writing, Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching, 5(3). https://www.inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/399

Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. Journal of Educational Psychology, 105(1), 25–38. https://doi.org/10.1037/a0029692

Carrera, A. (2022). I libri gioco e il lessico dell'attualità. Educare alla parità di genere attraverso l'utilizzo di immagini e parole, Politesi Milano, https://hdl.handle.net/10589/187943

De Siena, L. (2023). Scrivere un libro-gioco in classe: un'esperienza didattica di scrittura collaborativa nella scuola secondaria di primo grado. Italiano a Scuola, 5(1), 83–108. https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/14873

Dettole, D. & Leonardi, R. (2020). Dal Libro-Game alle storie digitali. Una didattica con Twine, in Novecen-to.org,13. DOI: 10.12977/nov313

Fenici, M. & Mosca, I. (2024). Gamebooks and branching narratives in education: fostering sustainability competences to promote positive social change. Front. Educ. 8:1335605. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1335605

Figueiredo, M. & Bidarra, J. (2015). The development of a Gamebook for education, Procedia Computer Science, 67, 322 – 331.

Flynn, S. & Hardman, M. (2019). The Use of Interactive Fiction to Promote Conceptual Change in Science: A Forceful Adventure, Science & Education, 28 (1-2), 127-152

Halls, J. & Ainsworth, S. (2023). Gamebooks for environmental education: Designing for content and pedagogy. In Blikstein, P., Van Aalst, J., Kizito, R., & Brennan, K. (Eds.), Proceedings of the 17th International Conference of the Learning Sciences - ICLS 2023, 1034-1037. International Society of the Learning Sciences.

Irwin, B. (2020) Constructing digital "Choose Your Own Adventure" gamebooks to enhance creative writing and collaboration skills in Frederiksen, K.M., Larsen, S., Bradley, L. & Thouësny, S. (Eds.). CALL for widening participation: short papers from EUROCALL 2020, 120-124. Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.48.1175

Kee, K., Vaughan, T., & Graham, S. (2010). The Haunted School on Horror Hill: A Case Study of Interactive Fiction in an Elementary Classroom. In Y. Baek (Ed.), Gaming for Classroom-Based Learning: Digital Role Playing as a Motivator of Study, 113-124. IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/978-1-61520-713-8.ch007

Khine, P.P., Thein, W.M., Lim, S.Y., Ponnupillai, A., Lim, Y.S., Sirisinghe, R.G. & Kumwenda, B. (2024). The effectiveness of gamebook teaching-learning approach in undergraduate MBBS course in comparison with the conventional teaching-learning approach. Education in Medicine Journal. 16(Supp.1), 79–90. https://doi.org/10.21315/eimj2024.16.s1.9

Kirchmeyer, B., & Faherty, S. (2017). Reflections on designing and implementing a task-based unit using game-books. Bulletin of Sojo University, 42, 183-191.

Longo, M. & Spina, M. (2019). Scrivi la tua avventura! Dalle storie a bivi ai librogame, Crepuscolo.

Raina, L. & Colombano, I. (2022). Insegnare storia con le narrazioni interattive e i libri gioco. Percorsi operativi e laboratori per la secondaria di primo grado, Erickson.

Shen, B. & Wang, L. (2025). Development and validation of Questionnaire for Self-regulated Learning Writing Strategies (QSRLWS) for EFL learners. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 63(3), 2069-2099. https://doi.org/10.1515/iral-2023-0192

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisi-tion of literacy. Reading Research Quarterly, 21(4), 360–407. https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1

Tran, K. M. (2017). "Her story was complex": A Twine workshop for ten- to twelve-year-old girls. E-Learning and Digital Media, 13(5-6), 212-226. https://doi.org/10.1177/2042753016689635

Autori

Sara Selmi ha un dottorato nazionale in Learning Sciences and Digital Technologies presso Università di Foggia. Ha lavorato per oltre 15 anni come docente di Religione Cattolica in scuole italiane di secondo grado, sperimentando percorsi di didattica digitale e di media education, e come project manager in programmi di valorizzazione culturale e sociale con partner diversificati (Cooperative, Fondazioni bancarie, Archivi statali). Attualmente lavora nel settore dell'e-learning per la progettazione e lo sviluppo di corsi di formazione online. Appassionata di scrittura, è autrice di testi di spiritualità.

Luca Botturi ha un dottorato in Scienze della comunicazione presso l'Università della Svizzera italiana a Lugano. Ha lavorato in progetti e ricerche nell'ambito delle tecnologie digitali in educazione in ambito accademico e nella cooperazione internazionale in diversi paesi e attualmente è Professore in Media in educazione presso il Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana a Locarno. Si occupa di competenze digitali, media literacy, information literacy and game-based learning. È autore di fantascienza e di teatro.

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2026 di forumlettura.ch

Lire entre les lignes : présuppositions et implications dans les textes administratifs universitaires destinés aux apprenant·e·s d'italien L2

Sara Selmi et Luca Botturi

Résumé

Cette contribution interroge comment les présuppositions et les implications présentes dans les textes administratifs universitaires, tels que les appels, les règlements et les avis, peuvent faire obstacle à la compréhension des personnes qui apprennent l'italien comme langue seconde (L2) et limiter leur accès à l'information. L'étude combine l'analyse de trois textes institutionnels authentiques et un questionnaire composé de 76 questions. Les analyses portent sur 51 personnes inscrites au cursus de licence en langues et cultures modernes à l'Université de Gênes : 22 apprenant·e·s de l'italien L2, parmi lesquels·lesquelles des étudiant·e·s en échange et des étudiant·e·s inscrit·e·s à titre régulier appartenant à un groupe mixte d'étudiants en échange et d'étudiants réguliers, ainsi que 29 personnes italophones constituant le groupe de comparaison. Les résultats révèlent qu'il est plus difficile de reconstruire les implications que les présuppositions. Ils confirment l'importance de la capacité à interpréter les contenus implicites pour contribuer à une littératie académique pleinement accessible.

Mots-clés

littératie, compétence pragmatique, implications, présuppositions, intelligibilité institutionnelle

Cet article a été publié dans le numéro 2/2026 de forumlecture.ch

Das Verfassen von Gamebooks zur Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen

Sara Selmi und Luca Botturi

Abstract

Der Beitrag untersucht den Einsatz digitaler Gamebooks als didaktische Instrumente zur Förderung des Lesens, Schreibens und der Motivation. Zunächst werden die Merkmale und das Bildungspotenzial dieser besonderen Erzählformen theoretisch eingeordnet; anschliessend wird ein fünfphasiges Workshopmodell vorgestellt, in dessen Mittelpunkt das kollaborative Gestalten verzweigter Geschichten mithilfe von Twine liegt. Darauf folgen die Beschreibung der verschiedenen Anwendungskontexte mit angehenden Lehrpersonen, Schüler:innen der Sekundarstufe sowie Teilnehmer:innen eines Workshops in einem informellen Kontext, die Analyse der digitalen Produkte und der Daten aus Fragebögen, die vor und nach den Workshops ausgefüllt wurden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Gamebooks, wenn sie in entsprechend konzipierte Aktivitäten eingebunden werden, die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenzen fördern können, insbesondere bei Teilnehmenden mit anfänglich schwächeren Kompetenzen. Darüber hinaus erweisen sie sich auch als strategisch wichtig zur Förderung sozialer Kompetenzen und von Medienkompetenz.

Schlüsselwörter

Gamebook, Medienbildung, Lesekompetenz, Schreibkompetenz, Literalität

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2026 von leseforum.ch veröffentlicht.

Writing digital gamebooks to foster literacy

Sara Selmi and Luca Botturi

Abstract

This article examines the use of digital game books as educational tools to foster reading, writing and motivation. A theoretical framework provides an overview of the characteristics and pedagogical potential of these distinctive narrative forms. This is followed by the presentation of a five-stage workshop model that focuses on the collaborative creation of branching stories using Twine. The article then describes the various contexts in which the model was implemented – with pre-service teachers, secondary school pupils and participants in a workshop held in an informal learning environment – and analyses the digital artefacts produced, as well as data collected via questionnaires completed before and after the workshops. The findings suggest that, when integrated into appropriately designed activities, game books can foster literacy development, especially among participants with initially lower proficiency levels. They also appear to play a strategically important role in promoting interpersonal skills and media literacy.

Keywords

gamebook, media pedagogy, reading skills, writing skills, literacy

This article was published in the 2/2026 issue of leseforum.ch