

Mobile learning: esempi di buona pratica basata sull'uso dello smartphone in classe

Luigina Maria Gabriella Da Pra

Università per Stranieri di Siena, Italia

Abstract This paper aims to illustrate how the use of features of smartphones, such as the use of video-recordings and of a specific application (Kahoot!), can motivate learners within Italian middle school. When smartphones are integrated into a pedagogical framework, they provide an opportunity to explore forms of language and expression creatively and facilitate a training process centred on learning and on learners, favouring different intelligences and skills. Reference is made to the international and national context of regulations on the didactic use of mobile devices at school. Some examples of good practices are included too, and reference is made to a class-based activity in which an activity was carried out using the Kahoot! application.

Keywords Mobile apps. Didactic tools. Learning difficulties. Inclusion. Facilitators.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La normativa. – 3 Un contesto facilitante. – 4 App per l'apprendimento sociale con lo smartphone. – 5 Conclusioni: un ambiente tecnologico per includere.

1 Introduzione

L'Agenda 2030 (United Nations 2015) per lo Sviluppo Sostenibile, un programma d'azione sottoscritto dai governi dei 193 Paesi membri, ha stabilito 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile (*Sustainable Development Goals*, SDGs) da raggiungere entro il 2030. Il Goal 4, «Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti», pone come centrale il concetto di inclusione per tutti gli ambiti e i gradi di istruzione e comprende anche le competenze necessarie per agire in modo ef-



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL 18

e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549

ISBN [ebook] 978-88-6969-501-8 | ISBN [print] 978-88-6969-502-5

Open access

Submitted 2020-10-16 | Published 2021-05-24

© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone

DOI 10.30687/978-88-6969-501-8/027

ficace nella società. Anche la *Nuova Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Council of Europe 2018) indica agli Stati membri la necessità di sostenere il diritto ad un'istruzione inclusiva, fornendo sostegno a tutti i discenti, compresi quelli in condizioni svantaggiate o con bisogni specifici, e sostiene la necessità di innalzare il livello di padronanza della competenza digitale, che viene inserita tra le competenze di base, al pari delle competenze alfabetiche e matematiche.

Ma come è possibile nella pratica offrire a tutti la possibilità di sviluppare competenze disciplinari e trasversali, in maniera equa, di qualità, in modo inclusivo ed efficace? Una risposta può essere cercata in contesti di apprendimento integrati con le nuove tecnologie, soprattutto con i dispositivi mobili, strumenti alla portata di tutti?

2 La normativa

Tra i dispositivi mobili, lo smartphone o telefono cellulare è sicuramente il più semplice e familiare strumento di comunicazione e di informazione. Ci si interroga dunque in questa sede se tale strumento possa essere impiegato con profitto in ambito scolastico e costituire una pratica educativa apprezzata da giovani apprendenti, ma soprattutto se possa rappresentare una risorsa per l'apprendimento della lingua straniera e della lingua seconda, finalizzato alla realizzazione di una didattica inclusiva e personalizzata, in presenza di gruppi di apprendenti con diversi bisogni linguistici, formativi e culturali.

Le scuole in Italia non hanno ancora scelto una via comune per gestire le problematiche riguardo all'utilizzo didattico dello smartphone. Eppure in anni recenti sono stati pubblicati importanti documenti ministeriali, come il *Piano Nazionale Scuola Digitale* (legge 107/2015),¹ che punta a incrementare le nuove tecnologie nella scuola e a intervenire sulle metodologie e sulle strategie didattiche, o il Decalogo del 2015 per l'uso dei dispositivi personali a scuola a scopo didattico (BYOD, *Bring your own device*).² In realtà, trattandosi di indicazioni non prescrittive, le scuole hanno adottato politiche diverse, in base soprattutto alla presenza di insegnanti formati e competenti nella didattica integrata con le nuove tecnologie, e alla dotazione di risorse tecnologiche, cioè di strumentazione, aule attrezzate, connessione.

1 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1&t=1496170125686>.

2 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Decalogo+device/da47f30b-aa66-4ab4-ab35-4e01a3fdceed>.

La scuola fa parte di un sistema plurimo di vita sociale: per i giovani apprendenti è un luogo di vita quotidiana e di relazione, e ogni classe diventa un microcosmo sociale, in cui, nel rapporto con i pari e gli adulti, si attivano processi e relazioni di inclusione/esclusione (Rey 2002; Fele, Paoletti 2003). La realtà scolastica è sempre più caratterizzata dalla presenza di classi con abilità miste (Ireson, Hallam 2001; Tomlinson 2004; Wang 2019) in cui convivono tutte le diversità. In questa sede con abilità miste si intende la presenza sempre più accentuata di apprendenti con disabilità, con disturbi specifici dell'età evolutiva quali DSA (disturbi di apprendimento), ADHD (disturbi di attenzione, iperattività), funzionamento intellettivo limite, spettro autistico lieve, e di apprendenti riconosciuti dalla normativa italiana (C.M. nr. 8 del 6/2013)³ come portatori di bisogni educativi speciali (BES). Tale categoria include alunni con situazioni psicosociali e/o familiari problematiche e alunni di origine straniera che presentano uno svantaggio linguistico e culturale. In Italia gli studenti con DSA nell'anno 2016/17 erano oltre 254.000 (MIUR - Ufficio Statistica e Studi, *Report 2016/2017- Ufficio Statistica e Studi*)⁴ tra studenti con dislessia, con disgrafia, con disortografia e con discalculia. La legge 170/2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*,⁵ ha stabilito l'obbligo di redigere un Piano Didattico Personalizzato (PdP) per gli alunni con disturbi specifici di apprendimento, indicando esplicitamente la necessità di valorizzare intelligenze diverse, anche con l'impiego di strumenti tecnologici, che consentono di combinare molteplici linguaggi e plurimi canali comunicativi e che sono considerati strumenti compensativi.

3 Un contesto facilitante

In genere i giovani utilizzano con disinvoltura l'ampia gamma di funzionalità integrate e di applicazioni dei loro smartphone: giocano, inviano e ricevono foto, messaggi ed e-mail, effettuano videochiamate, ascoltano musica, registrano video, accedono ai social network, ma non conoscono le potenzialità educative dei loro dispositivi (Pellerey 2015; Ranieri, Pieri 2014).

Qualche esempio di esperienze concrete che riportiamo da attività svolte dagli insegnanti di lingua italiana e di lingua straniera in

³ <https://www.miur.gov.it/altri-bisogni-educativi-speciali-bes->

⁴ https://www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS_Alunni+con+DSA_a.s.+2016_2017_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbee61ef4?version=1.0

⁵ https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

alcune classi della scuola media può darci l'idea di cosa si possa fare per agevolare l'apprendimento disciplinare, in questo caso l'apprendimento linguistico, mettendo in campo modalità innovative. Le attività che descriviamo sono state svolte dagli insegnanti di italiano e di francese con alunni di tre classi prime di una scuola media della zona del Bassanese, nella provincia di Vicenza, in Veneto, nella parte finale dell'anno scolastico negli anni 2017 e 2018.

In una classe prima erano presenti diversi alunni di origine straniera (11 su 21), di cui un nutrito gruppo rientrava a pieno titolo nella tipologia BES. A tutti gli alunni è stato proposto di documentare e descrivere le loro attività e di ricostruire il loro percorso nel primo anno di scuola media: in questo caso la videocamera e il registratore vocale degli smartphone si sono rivelati ottimi mezzi per mettere insieme il portfolio personale, imparando ad utilizzare la lingua in modo corretto e adeguato al contesto, sia per gli alunni di origine straniera che per gli italofoeni. Oltre ad esercitare e migliorare le abilità linguistiche, gli alunni hanno lavorato allo sviluppo delle competenze trasversali, quali quelle organizzative e metacognitive, quando, sotto la guida dell'insegnante, sono stati invitati a verbalizzare e a riflettere sull'esperienza vissuta.

Un altro tipo di attività è stata svolta in altre due classi prime, in cui c'erano alcuni ragazzi con disabilità (3 alunni con DSA su 17 in una classe, e 2 alunni con DSA più 1 alunno con ADHD su 20 nell'altra): in questo caso si trattava di raccontare un'esperienza di viaggio, servendosi anche della fotocamera e della videocamera per creare con video e immagini una registrazione visiva e un racconto. Alcuni studenti si sono sperimentati con il racconto di un viaggio di piacere, altri di un viaggio di studio, in modo divertente ma impegnato, giocando il ruolo dei reporter. In queste situazioni, ogni alunno ha avuto il ruolo del protagonista: ogni alunno, ciascuno con le proprie capacità, ha pianificato, creato, condiviso, utilizzando lo smartphone, i quaderni, i libri di testo, con una complementarità di strumenti e risorse che hanno consentito di realizzare il 'prodotto' finale da presentare poi al gruppo classe e che è stato valutato alla stregua di una verifica scolastica.

In entrambi i casi descritti, gli insegnanti hanno proposto una modalità di lavoro 'laboratoriale', che non è un'attività che si svolge nel luogo fisico del laboratorio, bensì una metodologia con cui si attiva il sapere attraverso il fare, secondo i principi dell'attivismo pedagogico (si citano, a scopo esemplificativo, Dewey 1916; Freinet 1977; 1978, le cui rilevanti opere hanno influenzato molte riflessioni sul tema), richiamata in varie disposizioni ministeriali, che invitano ad attivare metodologie didattiche capaci di valorizzare l'attività di laboratorio e a stimolare l'apprendimento centrato sull'esperienza. Nella modalità laboratoriale lo smartphone, grazie alla sua maneggevolezza, all'accessibilità delle funzioni, a un certo grado di autonomia e di cre-

attività consentito dalla multimedialità, ha favorito l'integrazione di abilità operative e cognitive, rivelandosi un facilitatore della partecipazione e dell'apprendimento. Tale strumento ha dunque contribuito alla creazione di un 'contesto facilitante', cioè un ambiente motivante e accogliente per tutti i soggetti coinvolti nel processo di apprendimento, secondo il modello proposto in particolare dall'approccio umanistico-affettivo, che, tra gli elementi determinanti nel processo di apprendimento, individua i fattori che riguardano la dimensione affettiva e relazionale, la personalità dell'individuo, la rimozione dell'ansia e della competitività, una forte motivazione, i percorsi individualizzati (Balboni 2015).

4 App per l'apprendimento sociale con lo smartphone

Le funzioni di uno smartphone possono essere ampliate tramite le applicazioni (app), cioè i programmi che sono facilmente scaricabili da Internet per essere installati nel dispositivo. Le applicazioni riguardano una gamma estesa di servizi e attività, progettate a scopo didattico e per altri scopi.

Può essere utile fornire un esempio di impiego di una app in classe per l'attività didattica, riportando un'esperienza di utilizzo della app *Kahoot!* per attività svolte anche in questo caso in una scuola media, nella provincia di Vicenza, durante l'anno scolastico 2018/19 in due classi terze, di 19 e 23 alunni, in cui erano presenti rispettivamente 2 alunni con DSA e 3 alunni appartenenti alla tipologia BES.

Kahoot! è un'applicazione gratuita con cui si possono creare in modo interattivo questionari, test, quiz e verifiche didattiche in forma di gioco. Gli insegnanti avevano scelto questa app perché prevede una gamma completa di funzioni. *Kahoot!* consente, infatti, di creare quiz e test con domande a scelta multipla su qualsiasi argomento, nonché di accedere a quelli già caricati e condivisi da altri utenti. Si partecipa al quiz con il proprio nome o con un nome di fantasia, sia singolarmente sia in gruppo, in presenza o a distanza, con più dispositivi (computer, tablet, smartphone), purché connessi ad una rete Internet. Le risposte vengono visualizzate all'istante, e i risultati e la classifica sono aggiornati in tempo reale. L'app presenta una accessibilità facilitata, poiché è sufficiente un leggero tocco su uno dei quattro tasti con figure colorate che appaiono sulla superficie dello schermo interfaccia (tecnologia *touchscreen*) per inviare le risposte entro un tempo limite, che è deciso da chi crea il quiz. L'applicazione dispone anche della funzione che consente di accedere a quattro tipi di quiz: il quiz classico, il *jumble* (con cui si devono riordinare degli elementi), lo strumento di dibattito (*discussion*) e il sondaggio (*survey*).

Agli alunni delle due classi in questione è stato proposto di creare un proprio *Kahoot!*. Gli alunni si sono sperimentati con argomen-

ti di letteratura, proposti dall'insegnante di italiano allo scopo di incentivare l'interesse per la lettura. L'insegnante ha scelto la modalità di squadra, prevista dalla app, e ha deciso la composizione dei gruppi, inserendo in ogni gruppo alunni con capacità diverse e con diverse problematiche. I gruppi hanno quindi realizzato il loro *Kahoot!*, ognuno su di un capitolo diverso del romanzo *L'amico ritrovato* di Uhlman, per partecipare ad una sfida tra squadre. È stato interessante osservare come il gruppo dei pari abbia consentito a tutti i componenti, da quelli con minori competenze a quelli con difficoltà di apprendimento, di dare il proprio contributo alla creazione del 'prodotto' finale. L'app si è rivelata efficace nel coinvolgere tutti i partecipanti nelle attività e nel veicolare contenuti che risultano di difficile comprensione per gli alunni che non sono in grado di seguire una lezione solo frontale. Nel caso illustrato, i soggetti più deboli (alunni con disturbo di apprendimento DSA e alunni non italofoeni con svantaggio socioculturale) hanno dichiarato di essere stati motivati a svolgere le attività e sono riusciti, pur con errori di forma, a produrre i tipi di lavori richiesti, mostrando un'acquisizione di competenza pragmatica e testuale soddisfacente.

Abbiamo fin qui presentato alcune esperienze sull'uso didattico degli smartphone, limitandoci al contesto di alcune scuole italiane, di cui abbiamo una conoscenza diretta; è importante sottolineare comunque che si tratta di esempi che sono ormai comuni nelle scuole di molti altri Paesi, in diverse regioni del mondo (Zucker, Light 2009; Fleischer 2012).

Esiste anche una vasta letteratura sull'argomento ma, a fronte di un numero consistente di studi basati su analisi qualitative, le analisi sistematiche quantitative sugli effetti dei dispositivi mobili integrati nell'insegnamento e nell'apprendimento sono ancora poco numerose (Sung et al. 2015).

5 Conclusioni: un ambiente tecnologico per includere

Gli esempi forniti di buone pratiche nel contesto della scuola media e l'evoluzione normativa dimostrano che lo smartphone può essere usato come un nuovo ambiente di apprendimento, che favorisce la motivazione di chi apprende e la diversificazione degli stili di apprendimento, e stimola la partecipazione attiva anche di apprendenti in situazioni di disabilità e di svantaggio. In un contesto formativo, dato che come è noto ogni apprendente ha un suo stile cognitivo, una didattica multicanale presenta potenzialità a nostro avviso non ancora del tutto esplorate e sviluppate con tutti gli apprendenti, ma in particolare con coloro che presentano disturbi di apprendimento e svantaggi di diversa natura. Ciò in virtù del fatto che pratiche didattiche implementate con strumenti come gli smartphone, che non sono immediatamente identificabili dall'apprendente con quelli scolastici, consentono un abbassamento dell'ansia e del timore di produrre elaborati non

corretti. L'integrazione delle tecnologie nella glottodidattica può essere dunque utile a connotare un ambiente come 'inclusivo', a condizione che sia graduale, contestuale all'analisi dell'efficacia dell'impatto sull'insegnamento e sull'apprendimento (modello SAMR, Puentedura 2013), e che si evitino i più comuni errori che Zhao (2016) definisce «the top 5 edtech mistakes» e che sono sostanzialmente un abuso e una sopravvalutazione dello strumento tecnologico.

Alle domande che ci eravamo posti all'inizio della nostra riflessione possiamo rispondere che una performance supportata da facilitatori favorisce l'emergere delle capacità e delle potenzialità di ogni alunno, ma in particolare di alunni che hanno difficoltà di apprendimento, e abbiamo visto che la loro presenza consistente in ogni classe costituisce un dato strutturale della realtà scolastica italiana. Siamo tuttavia consapevoli che le esperienze riportate dovrebbero essere replicate con strumenti di valutazione standardizzati e soprattutto in ambiti differenziati di apprendimento, affinché si possa testarne l'utilità su vasta scala e al di là delle singole situazioni di classe, in cui possono interferire altre componenti di tipo affettivo e cognitivo. Il lavoro presentato, per quanto circoscritto, può fornire spunti per ulteriori sperimentazioni.

Bibliografia

- Balboni, P. (2015). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.
- Council of Europe (2018). *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Teddington: Echo Library.
- Fele, G.; Paoletti, I. (2003). *L'interazione in classe*. Bologna: il Mulino.
- Fleischer, H. (2012). «What is Our Current Understanding of One-to-One Computer Projects: A Systematic Narrative Research Review». *Educational Research Review*, 7(2), 107-22. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.004>.
- Freinet, C. (1977). *La scuola del fare. Principi*, vol. 1. Milano: Emme.
- Freinet, C. (1978). *La scuola del fare. Principi*, vol. 2. Milano: Emme.
- Ireson, J.; Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. London: Paul Chapman.
- Pellerey, M. (2015). *La valorizzazione delle tecnologie mobili nella pratica gestionale e didattica dell'istruzione e formazione a livello di secondo ciclo. Indagine teorico-empirica*. Roma: CNOS-FAP Centro nazionale opere Salesiane.
- Puentedura, R. (2013). *SAMR: Moving from enhancement to transformation*. <http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/000095.html>.
- Ranieri, M.; Pieri, M. (2014). *Mobile learning*. Milano: Unicopli.
- Rey, B. (2002). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris: ESF.
- Sung, Y.-T. et al. (2015). «The Effects of Integrating Mobile Devices with Teaching and Learning on Students' Learning Performance: A Meta-Analysis and Research Synthesis». *Computers & Education*, 94, 252-75. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>.
- Tomlinson, C.A. (2004). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms*. London: Pearson College.

- United Nations (2015). *Agenda 2030*. <https://www.sdgfund.org/goal-4-quality-education>.
- Wang, K. (2019). *Differentiation: Achieving Success in a Mixed-Ability Classroom*. <https://www.scilearn.com/differentiation-achieving-success-mixed-ability-classroom>.
- Zhao, Y. (2016). *Never Send a Human to Do a Machine's Job: Correcting the Top 5 EdTech Mistakes*. Thousand Oaks: Corwin.
- Zucker, A.; Light, D. (2009). «Laptop Programs for Students». *Science*, 323(5910), 82-5. <http://doi.org/10.1126/science.1167705>.