

L'EFFICACIA DELLA COMPENSAZIONE TECNOLOGICA NEGLI ALUNNI CON DISTURBO SPECIFICO DI APPRENDIMENTO. UNA RICERCA NEL VENETO

DAGLI STRUMENTI ALLE COMPETENZE COMPENSATIVE

Che fare per gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento, una volta esaurito il percorso riabilitativo logopedico e verificata l'inefficacia di interventi di recupero di tipo scolastico?

Nelle circolari ministeriali e nelle diagnosi mediche si punta regolarmente su due soluzioni: usare gli strumenti compensativi e adottare le necessarie misure dispensative.

Con questo intervento vogliamo focalizzare l'attenzione sugli strumenti compensativi, tecnologici e non, e su tutte le risorse che possono ridurre il disturbo o i suoi effetti.

Le misure dispensative sono certamente importanti, ma agiscono su un altro livello: esse hanno sostanzialmente lo scopo, più che di superare la difficoltà, di scongiurare danni collaterali evitando ai ragazzi atteggiamenti demotivanti, se non inutilmente vessatori, da parte della scuola. Non rappresentano una soluzione, ma la semplice presa d'atto che il problema esiste e che occorre evitare che degeneri compromettendo globalmente tutto il percorso di istruzione e il successo formativo personale, coinvolgendo quindi anche aree di apprendimento che risultano potenzialmente integre.

Con l'espressione *strumenti compensativi* si indicano abitualmente tutti quei prodotti, commerciali e non, che possono in qualche modo aiutare l'alunno

di
Flavio Fogarolo
Ufficio Scolastico
Provinciale di
Vicenza

e
Caterina
Scapin
Formatrice AID -
Associazione
Italiana Dislessia

**Le misure
dispensative
non
rappresentano
una soluzione,
ma la semplice
presa d'atto
che il problema
esiste**

con DSA, riducendo il disturbo o i suoi effetti. La tipologia considerata è molto vasta e comprende oggetti, metodi e tecnologie assai disomogenei tra loro: dalla tabella dei mesi alla tavola pitagorica, dalla calcolatrice al computer. Alcuni sono strumenti assai semplici, anche banali, mentre altri si basano su tecnologie complesse e la loro efficacia è fortemente condizionata dalla capacità d'uso individuale.

Strategie e tecnologie compensative

Può essere utile distinguere tra strategie e tecnologie compensative.

Le *strategie* sono l'insieme di procedimenti, espedienti, stili di lavoro o apprendimento che possono ridurre, se non superare, i limiti della disabilità o del disturbo. Alcune sono elaborate autonomamente dall'alunno, spesso per tentativi ed errori, mentre altre possono essere proposte o suggerite dagli adulti.

Alcuni esempi di strategie compensative sono:

- sistemi per integrare o mediare la comunicazione scritta attraverso altri codici, in particolare di tipo grafico-visivo (schemi, mappe concettuali o mentali, grafici, diagrammi, ecc.);
- strumenti, metodi, espedienti per facilitare la memorizzazione e l'organizzazione delle informazioni. La famosa tabella dei mesi, primo degli strumenti compensativi nell'elenco del ministero, in fondo non è altro che una strategia compensativa di tipo mnemonico che, ci si augura, l'alunno arriverà presto a estendere e utilizzare anche in altri ambiti;
- potenziare la capacità di ascolto e concentrazione: «Poiché so che poi farò fatica a studiare, mi sforzo di seguire la lezione a scuola per ricordare e organizzare le informazioni nel modo più efficace possibile». Per alcuni ragazzi dislessici questa strategia funziona egregiamente, tanto che a volte nessuno si accorge del disturbo finché, nei corsi superiori, non diventa frequente la necessità di studiare documenti non preceduti dalla spiegazione;
- rafforzare le relazioni sociali, perché quel che non si sa fare da soli si può fare con l'aiuto degli altri. O meglio: assieme agli altri, perché l'aiuto è anche reciproco («Tu leggi a voce alta e io organizzo e sintetizzo i contenuti», per esempio).

Sarà compito della scuola individuare, sistematizzare e potenziare le strategie elaborate spontaneamente, ma anche aiutare a sperimentarne di nuove.

Bisogna segnalare che queste strategie non sono mai specifiche per gli alunni con DSA ma possono essere insegnate e utilizzate da tutti i compagni, e che, pertanto, non hanno di fatto controindicazioni.

Può essere
utile
distinguere
tra strategie
e tecnologie
compensative

Le *tecnologie*, in caso di dislessia e altri DSA, sono rappresentate sostanzialmente dal computer, di gran lunga la tecnologia più importante, e dai sistemi di registrazione-riproduzione della voce.

Soprattutto il primo è caratterizzato da flessibilità e molteplicità d'uso: consente, cioè, di fare molte cose in modi diversi. Questo è indubbiamente un vantaggio, ma anche un fattore di complessità che comporta una particolare attenzione sul fronte della formazione.

A differenza delle strategie compensative, che spesso si sviluppano spontaneamente, le tecnologie vanno sempre proposte in un percorso guidato di autonomia in cui è indispensabile il ruolo degli adulti.

È vero che i ragazzi imparano spesso a usare il computer da soli, di solito per imitazione o per tentativi ed errori. Questo è in genere sufficiente, e gratificante, per un approccio di tipo ludico, ma un utilizzo compensativo richiede una piena padronanza dello strumento, anche in termini di velocità d'uso, che solo un addestramento guidato può offrire. Pensiamo, per esempio, alla scrittura con la tastiera: se un alunno con disgrafia o disortografia non impara a scrivere correttamente con dieci dita in modalità dattilografica, non raggiungerà mai una velocità analoga a quella dei compagni con carta e penna e, soprattutto, sarà soggetto a una serie di errori di battuta che si sommeranno a quelli derivanti dal suo disturbo, riducendo quindi, e pesantemente, i vantaggi della compensazione.

Tali vantaggi a volte vengono totalmente annullati dalle varie controindicazioni che purtroppo presentano queste tecnologie, soprattutto quando non vengono usate correttamente: sono complicate da usare, macchinose, soggette a fastidiosi imprevisti e, soprattutto per i ragazzi a scuola, sono sempre troppo vistose e stigmatizzano la diversità di chi le usa, con conseguenti rischi di rifiuto e perdita di autostima.

Sono da usare, quindi, quando la diagnosi e i bisogni sono stati ben accertati e quando le condizioni sono tali da garantire il successo con ragionevole sicurezza.

La tabella seguente sintetizza le principali differenze operative tra l'approccio alle *strategie* e quello alle *tecnologie* compensative.

A differenza delle strategie compensative, le tecnologie vanno sempre proposte in un percorso guidato di autonomia in cui è indispensabile il ruolo degli adulti

Strategie compensative	Tecnologie compensative
Vengono spesso acquisite, e anche individuate, autonomamente dagli alunni.	Almeno all'inizio, l'intervento degli adulti è indispensabile.
Raramente hanno controindicazioni. Possono essere più o meno efficaci, ma è molto raro che possano essere considerate dannose.	Le tecnologie mal somministrate possono essere seriamente controproducenti: calo di motivazione e autostima, netta diversificazione dalla classe, complicazione operativa, allungamento dei tempi, ecc.
Spesso le strategie sono utili a tutti i ragazzi e quindi possono essere proposte a tutta la classe. Non hanno nessuna caratteristica stigmatizzante e vengono accettate molto più facilmente dagli alunni con problemi di vario tipo.	L'uso delle tecnologie usate in funzione compensativa è davvero conveniente solo in presenza di un serio disturbo; per gli altri alunni sarebbero un'inutile complicazione in più. I problemi di rifiuto/accettazione sono molto frequenti e possono essere ridotti, se non superati, con un serio supporto pedagogico sia a casa sia, soprattutto, a scuola con i compagni.
Le strategie, almeno quelle di base, non hanno costi e possono essere usate con tutti gli alunni senza problemi. Questo facilita l'accettazione e la condivisione.	Molte tecnologie richiedono prodotti software distribuiti con licenza unica e che non possono pertanto essere usati da tutti i compagni.
Possono essere introdotte o suggerite anche in modo destrutturato o informale, in base ai più svariati stimoli o suggerimenti educativi.	È necessario un percorso di formazione e addestramento, almeno in certi momenti più significativi, per acquisire alcune abilità di base e garantire i presupposti per un'efficace competenza.

Perché
le tecnologie
siano davvero
efficaci come
strumento
compensativo,
è necessario
che l'allievo
con DSA
sappia usarle
davvero bene,
in modo
autonomo
ed efficace

Competenze compensative

Perché le tecnologie siano davvero efficaci come strumento compensativo, e i benefici prevalgano quindi sulle inevitabili controindicazioni, è necessario che l'allievo con DSA sappia usarle davvero bene, in modo autonomo ed efficace. Sembra opportuno parlare di *competenze compensative* considerando le consistenti analogie con il concetto di competenze disciplinari.

Le *competenze disciplinari* rappresentano l'insieme integrato (acquisibile in modo progressivo e graduale) di conoscenze, abilità e atteggiamenti che, sorretto da motivazioni adeguate, consente via via di compiere, in un contesto di apprendimento, da soli o con altri, nuove esperienze conoscitive, relative a un determinato campo di sapere, dotate di senso, per raggiungere scopi diversi e di averne consapevolezza critica (Ambel, 2004).

Per compensare una difficoltà con uno strumento, in particolare se complesso e flessibile come il computer, non basta una generica conoscenza e abilità d'uso, ma serve proprio la padronanza di chi lo sa usare in modo maturo e critico, piegandolo alle proprie esigenze. Serve, appunto, *competenza*.

Pensiamo, per esempio, alla lettura con la sintesi vocale: competenza significa essere capaci davvero di *leggere*, in modo attivo, non solo di *ascoltare*, in modo passivo. Significa saper regolare il flusso della lettura in base alle esigenze della comprensione e quindi cambiare la velocità, inserire pause, ritornare su un punto precedente, in modo del tutto analogo alla lettura visiva.

Competenza è la capacità di integrare in modo efficace strategie e tecnologie, per esempio per realizzare con il computer mappe concettuali. Si tratta sostanzialmente una strategia compensativa (uso del codice grafico per veicolare contenuti testuali) che con il supporto delle tecnologie può guadagnare in termini di efficacia ma anche di efficienza (minor tempo richiesto per l'elaborazione). Ogni competenza si raggiungerà, anche in questo caso, in modo progressivo e graduale, ma è fondamentale organizzarne le premesse.

È interessante osservare che, per l'alunno con DSA, le competenze d'uso delle tecnologie finalizzate a un ruolo compensativo dovranno essere sensibilmente più elevate di quelle dei compagni che non hanno le sue difficoltà. Di solito siamo abituati ad accontentarci, per lui, di traguardi minori, al massimo uguali a quelli dei compagni: in questo caso è indispensabile fissare obiettivi più elevati, o anticipati.

La competenza compensativa richiede una corretta conoscenza dei propri limiti. Per compensare i propri disturbi, l'alunno con DSA deve conoscerli bene e sapere come si manifestano, per poi saper applicare le tecnologie ma anche le strategie) più adatte.

Probabilmente è uno dei traguardi più difficili da raggiungere, ma è importante saperlo prevedere e considerare.

LA RICERCA DELL'AID VENETA

Il coordinamento veneto dell'Associazione Italiana Dislessia ha organizzato tra maggio-giugno 2008 una ricerca¹ sull'efficacia del computer usato come strumento compensativo, coinvolgendo, attraverso la somministrazione di un questionario, circa 100 alunni con diagnosi di DSA dalla quarta classe primaria alla secondaria di secondo grado.

Il campione non è stato selezionato e può ritenersi quindi casuale; da notare però che tutti sono collegati all'Associazione Italiana Dislessia ed è quindi ipo-

¹ La ricerca è stata organizzata dal coordinamento delle sezioni AID del Veneto. Hanno collaborato: Maristella Craighero - Coordinatore AID Veneto; Flavio Fogarolo - MIUR Ufficio Scolastico Provinciale di Vicenza; Concetta Pacifico - Dirigente Scolastico - Presidente Comitato Scuola AID; Caterina Scapin - Pedagogista e formatrice AID.

Per l'elaborazione dei dati ci si è avvalsi della competenza e della disponibilità della dr.ssa Barbara Segatto del Dipartimento di Sociologia dell'Università di Padova.

Per compensare i propri disturbi, l'alunno con DSA deve conoscerli bene e sapere come si manifestano

Non è semplice valutare l'efficacia della compensazione attraverso un questionario

tizzabile una maggiore consapevolezza e attenzione da parte delle famiglie rispetto alla generalità degli alunni con DSA.

Non è semplice valutare l'efficacia della compensazione attraverso un questionario, anche per l'elevato rischio di autoreferenzialità: i ragazzi con DSA che usano il computer raramente possono paragonare le proprie performance con quelle di coetanei con problemi simili e mancano riferimenti generali, condivisi, sulle competenze informatiche attese per loro in base alle diverse fasce d'età.

Con questo questionario si è aggirato il problema tramite l'uso di indicatori indiretti, presupponendo in particolare che ci sia una stretta correlazione tra l'efficacia della compensazione con uno strumento e la sua frequenza d'uso. Questo è in effetti un dato empirico, facile da osservare e ormai ben assodato con altri tipi di disabilità, per esempio quella visiva: i ragazzi che hanno verificato concretamente i vantaggi delle tecnologie tendono a usarle il più possibile, svolgendo con esse tutte o quasi le attività scolastiche. Viceversa, quando i vantaggi sono giudicati inadeguati, tendono a preferire i sistemi di lavoro tradizionali e gli adulti devono insistere perché almeno una parte dei compiti venga fatta usando le tecnologie, affinché, col tempo, aumentino la competenza e quindi l'efficacia e la frequenza d'uso.

Per valutare le competenze sono state anche poste domande specifiche di autovalutazione (*Sai usare la sintesi vocale; Sai scrivere con dieci dita; Sai recuperare un testo digitale con lo scanner; Sai costruire mappe*, ecc.).

Interessante è analizzare il ruolo della scuola nel processo di addestramento. Sono state poste domande specifiche e dirette («Chi ti ha insegnato a usare il computer»), ma possono essere utili anche altre osservazioni sugli atteggiamenti e sul diverso ruolo di scuola, famiglia, coetanei. L'obiettivo è quello di capire se la scuola ha avuto in questa fase un ruolo formativo o semplicemente dispensativo. Alcune domande consentono anche di capire se a scuola c'è stato un atteggiamento ostruzionistico verso le tecnologie.

Descrizione del campione

Il campione è rappresentato da 103 ragazzi tra gli 11 e i 19 anni provenienti dalle province del Veneto (Rovigo, Treviso, Venezia, Verona, Vicenza) e le cui famiglie aderiscono all'Associazione Italiana Dislessia.

Il 72% del gruppo è rappresentato da maschi.

Il 35% sono dislessici puri, mentre nel 55% dei casi la dislessia è associata a disortografia, disgrafia e discalculia; il restante 10% del gruppo non presenta dislessia.

Le loro diagnosi sono abbastanza recenti (nell'86,2% dal 2003 al 2007) e prevedono nel 65% dei casi l'uso del computer come misura compensativa. Il 30% del campione ha l'insegnante di sostegno.

Non emergono significativi riscontri dagli incroci dei dati sulla tipologia della diagnosi con l'indicazione dell'utilizzo del computer e con la richiesta dell'insegnante di sostegno (Tavola 1).

▼ **Tavola 1** • La diagnosi di DSA e le indicazioni sull'utilizzo del computer - Distinzione per ordine di scuola.

		scuola frequentata				Totale
		primaria	secondaria di 1° grado	secondaria di 2° grado	università	
La diagnosi suggerisce l'uso del computer come strumento compensativo?	Sì	36,8%	69,5%	78,3%		64,7%
	No	52,6%	25,4%	21,7%	100,0%	30,4%
	Non so	10,5%	5,1%			4,9%
Totale		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Attrezzature possedute e frequenza d'uso

È stato chiesto di quali attrezzature i ragazzi possono disporre, per l'uso personale, a casa e a scuola.

Quasi tutti dispongono di un computer per uso personale a casa, ma solo uno su cinque ce l'ha a scuola (Tavola 2).

▼ **Tavola 2** • Domande sull'attrezzatura posseduta a casa e a scuola e percentuale di risposte positive.

	A casa	A scuola
Hai un computer ad uso personale?	85%	20%
Possiedi un programma con sintesi vocale?	56%	18%
Puoi usare lo scanner?	76%	10%
Possiedi una stampante?	92%	27%
Hai un programma per costruire mappe?	42%	11%
Hai la possibilità di connetterti a Internet?	82%	23%

Con una domanda specifica si è chiesto con quale frequenza venivano svolte alcune attività, sempre distinguendo tra casa e scuola. Come si diceva, questo dato può essere un indicatore indiretto dell'efficacia compensativa dello strumento: ci attendiamo che, ove l'efficacia è elevata, l'uso sia pressoché quotidiano (Tavola 3).

▼ **Tavola 3** • Domanda sulla frequenza di alcune attività.

Tipologia di attività/Frequenza	Tutti i giorni		Una volta alla settimana		Saltuariamente		Mai o quasi mai	
	casa	scuola	casa	scuola	casa	scuola	casa	scuola
Uso il computer (in generale)	44,1%	6,9%	23,5%	27,5%	24,5%	39,2%	7,8%	26,5%
Uso il computer per i compiti scolastici	14,7%	8,8%	18,6%	24,5%	43,1%	36,3%	23,5%	30,4%
Uso un programma di scrittura	13,7%	5,9%	2,9%	20,6%	23,5%	35,3%	71,6%	38,2%
Uso la sintesi vocale	9,8%	1%	4,9%	2%	28,8%	15,7%	56,9%	81,4%
Uso la stampante	12,7%	0	22,5%	7,8%	48%	33,3%	16,7%	58,8%
Uso lo scanner	2%	0	6,9%	0	41,2%	10,8%	50%	89,2%
Mi connesso a Internet	24,5%	2%	20,6%	13,7%	24,5%	26,5%	30,4%	57,8%
Uso la posta elettronica	20,6%	4,9%	11,8%	4,9%	4,9%	4,9%	62,7%	85,3%

Quindi sono davvero pochi i ragazzi che usano il computer tutti i giorni per fare i compiti, pochissimi quelli che lo fanno a scuola.

È interessante articolare le risposte alla seconda domanda (uso del computer per i compiti scolastici) in base all'ordine di scuola. Stupiscono in particolare i dati relativi alla scuola media, con percentuali di utilizzo nettamente inferiori rispetto alla primaria (Tavole 4 e 5).

▼ **Tavola 4** • Risposte alla domanda sull'uso del computer per i compiti scolastici **a casa** - Distinzione per ordine di scuola.

		scuola frequentata				Totale
		primaria	secondaria di 1° grado	secondaria di 2° grado	università	
Uso il computer per i compiti scolastici a casa	praticamente tutti i giorni	15,8%	10,2%	21,7%	100,0%	14,7%
	almeno una volta alla settimana	10,5%	15,3%	34,8%		18,6%
	saltuariamente	26,3%	52,5%	34,8%		43,1%
	mai o quasi mai	47,4%	22,0%	8,7%		23,5%
Totale		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

▼ **Tavola 5** • Risposte alla domanda sull'uso del computer per i compiti scolastici **a scuola** - Distinzione per ordine di scuola.

		scuola frequentata				Totale
		primaria	secondaria di 1° grado	secondaria di 2° grado	università	
Uso il computer per i compiti scolastici a scuola	praticamente tutti i giorni	10,5%	1,7%	26,1%		8,8%
	almeno una volta alla settimana	15,8%	30,5%	17,4%		24,5%
	saltuariamente	42,1%	37,3%	30,4%		36,3%
	mai o quasi mai	31,6%	30,5%	26,1%	100,0%	30,4%
Totale		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Le competenze

Questa domanda pone il ragazzo in una valutazione introspettiva che permette non solo di definire le competenze da lui possedute ma di evidenziare quanto sia stato complesso apprenderle (Tavola 6).

▼ **Tavola 6** • Risposte alla domanda «Ti chiediamo di dirci se sei capace di svolgere da solo, senza chiedere aiuto ad altre persone, queste attività» - Distinzione per ordine di scuola.

Tipologia di attività/ Frequenza	Sì, senza difficoltà			Sì, con qualche difficoltà			No, non lo so fare		
	prim.	medie	super.	prim.	medie	super.	prim.	medie	super.
Scrivere un testo e salvarlo sul PC	52,6%	79,7%	87%	26,3%	11,9%	4,3%	21,1%	8,5%	8,7%
Scrivere con 10 dita senza guardare i tasti	0	5,1%	8,7%	26,3%	13,6%	43,5%	73,7%	81,4%	47,8%
Spedire una mail	5,3%	22%	43,5%	15,8%	16,9%	17,4%	78,9%	61%	39,1%
Leggere un testo con la sintesi vocale	15,8%	33,9%	60,9%	5,3%	23,7%	13%	78,9%	42,4%	26,1%
Trasformare una pagina di libro in file tramite scanner	5,3%	20,3%	60,9%	21,1%	25,4%	21,7%	73,7%	54,2%	17,4%
Costruire mappe	26,3%	32,2%	52,2%	5,3%	25,4%	17,4%	68,4%	42,2%	30,4%
Usare e impostare un glossario	0	23,7%	39,1%	26,3%	22%	13%	73,7%	54,2%	47,8%

Formazione e addestramento

«Chi ti ha insegnato a usare il computer?»

Si sa che la famiglia è il punto di riferimento per ogni ragazzo, ma stupisce che lo sia anche per l'apprendimento del computer. Stupisce soprattutto la scarsa incidenza della scuola.

Ecco come ha risposto il campione (Tavola 7):

▼ **Tavola 7** • Risposte alla domanda «Chi ti ha insegnato a usare il computer?» - Distinzione per ordine di scuola.

	scuola frequentata				Totale
	primaria	secondaria di 1° grado	secondaria di 2° grado	università	
Genitori e altri (escluso scuola)	5,30%	8,50%	13,00%	0,00%	8,90%
Solo genitori	36,80%	32,20%	34,80%	0,00%	33,40%
Genitori, scuola e altri	36,90%	25,50%	13,00%	0,00%	24,50%
Solo insegnanti	15,80%	15,30%	4,30%	0,00%	12,70%
Scuola e altri (non genitori)	0,00%	1,70%	8,70%	0,00%	2,90%
Altri	5,30%	17,00%	26,00%	100,00%	17,70%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Si sa che la famiglia è il punto di riferimento per ogni ragazzo, ma stupisce che lo sia anche per l'apprendimento del computer

Veniva chiesto, poi, chi era in casa il più esperto nell'utilizzo del computer e chi segue l'alunno nei compiti per casa. Nel 24,5% dei casi il più esperto è considerato il papà, a seguire un fratello/sorella, nel 19,6%, e l'alunno stesso, per il 14,7%. La persona che più spesso aiuta nei compiti è la mamma (30,4%), che, però è la meno esperta in informatica.

È stato chiesto se si conoscono e si usano i libri digitali: il 73,5% non li conosce e, di conseguenza, non li usa.

Gli atteggiamenti

Abbiamo ritenuto opportuno chiedere ai ragazzi di analizzare aspetti legati al computer non quelli direttamente tecnici, bensì quelli più emotivi e personali, che però diventano significativi e molto spesso determinanti nella motivazione ad apprendere o nella tenacia (Tavola 8).

▼ **Tavola 8** • Risposte alle domande sugli atteggiamenti. La consegna era «Leggi queste affermazioni e scrivi, mettendo una crocetta a fianco, quanto sei d'accordo con ciascuna». Le domande sono state riordinate in base alle risposte.

	molto d'accordo	abbastanza d'accordo	poco d'accordo	per niente d'accordo	non so
Il computer è inutile	7%	7%	18%	65%	4%
La sintesi vocale parla in un modo orribile	8%	29%	23%	18%	23%
Il computer in classe dà fastidio ai compagni	11%	16%	19%	35%	20%
Il computer in classe dà fastidio agli insegnanti	13%	13%	20%	30%	25%
Con la sintesi vocale capisco di più	16%	28%	16%	12%	28%
Con il computer faccio bella figura	24%	30%	21%	19%	7%
Vorrei usare il computer solo per giocare	29%	20%	27%	18%	6%
Uso volentieri il computer a scuola	37%	33%	12%	10%	8%
Il computer sarebbe utile se lo sapessi usare meglio	40%	25%	12%	17%	7%
La sintesi vocale è una bella invenzione	41%	26%	11%	8%	14%
Se scrivo con il computer faccio meno errori	43%	45%	6%	1%	5%
Il computer portatile è meglio di uno fisso	47%	24%	8%	13%	9%
Uso volentieri il computer a casa	61%	27%	7%	1%	4%
Se scrivo con il computer, i compiti si leggono meglio	62%	19%	8%	7%	5%

CONCLUSIONI

I risultati hanno confermato i timori, raccolti in più occasioni nelle nostre province dagli operatori della scuola e dell'Associazione Italiana Dislessia, sulla scarsa efficacia compensativa degli strumenti informatici attualmente usati dagli alunni con dislessia e altri Disturbi Specifici di Apprendimento.

Il campione analizzato è certamente ristretto rispetto a una potenziale popolazione scolastica con DSA nel Veneto ed essendo circoscritto all'interno dell'AID non è neppure un campione casuale, potendo ipotizzare che attorno ai ragazzi intervistati vi sia una maggiore sensibilità e attenzione ai bisogni rispetto alla media. Una considerazione che, purtroppo, porta a indicare una realtà ancora più preoccupante.

Pur possedendo un proprio computer e una strumentazione nel complesso adeguata, almeno a casa, i ragazzi ne fanno un utilizzo tipico dell'età (e-mail,

Internet, scrivere testi, giochi, ecc.) ma non specifico, come ci si aspetterebbe in soggetti con DSA con rilevanti e quotidiani impegni di studio personale. Utilizzato in questo modo, il computer non può rappresentare una reale misura compensativa.

Dov'è il problema? Perché solo un ragazzo su dieci fa uso abituale della sintesi vocale? E addirittura uno su cento (percentuale assolutamente non indicativa, dato che in tutto sono stati raccolti un centinaio di questionari) a scuola?

In certi casi la scuola può avere un atteggiamento ostruzionistico (un quarto dei ragazzi ha l'impressione che il computer in classe non sia gradito agli insegnanti), ma quello più diffuso sembra di tipo sostanzialmente *dispensativo*, che si limita a lasciar usare questi strumenti senza un reale coinvolgimento negli aspetti educativi e formativi. Colpisce l'assenza della scuola nell'addestramento informatico, almeno per come viene percepito dai ragazzi.

Eppure la formazione, e in particolare lo sviluppo di autentiche competenze d'uso, sembra la chiave del successo. È un sapere specifico, che parte dalla presa in carico della scuola e che comprende prima di tutto una formazione dei docenti in questo ambito (diverso dall'utilizzo comune del computer per obiettivi didattico-disciplinari), ma anche, possibilmente, l'organizzazione di brevi percorsi di formazione destinati agli alunni con DSA, organizzati a scuola o nel territorio, anche con il supporto delle associazioni. Senza dubbio l'Azione 7 del Progetto Nuove Tecnologie e Disabilità ha fornito un importante contributo in questo senso che non può tuttavia considerarsi esaurito e che deve prevedere ulteriori modalità di realizzazione, anche legate al Progetto in questione. È infatti indispensabile un forte impegno per evitare che una generica prescrizione di strumenti compensativi si concretizzi solo in una spesa per le famiglie e un onere in più, inutile e frustrante, per i ragazzi.

È
indispensabile
un forte
impegno
per evitare che
una generica
prescrizione
di strumenti
compensativi
si concretizzi
solo
in una spesa
per le famiglie
e un onere
in più, inutile
e frustrante,
per i ragazzi

BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini, G. (2004), *Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia*, Milano, Guerini Studio.
- Ambel, M. (2004), *Percorsi modulari per il consolidamento delle competenze di base*, Milano, FrancoAngeli.
- Armone, A. – Di Mauro, M. (2006), *Progettare a scuola - Strumenti di programmazione delle attività educative*, Roma, Carocci Faber.
- Barbieri, E. (1999), *La scuola dell'autonomia*, Firenze, Giunti.
- Biancardi, A. – Milano, G. (1999), *Quando un bambino non sa leggere*, Milano, Rizzoli.
- Demetrio, D. – Bella, S. (2000), *Una nuova identità docente*, Milano, Mursia.
- Fogarolo, F. (2007), *Il computer di sostegno – Ausili informatici a scuola*, Trento, Erickson.
- Nirchi, S. – Simeone, D. (2004), *La qualità della valutazione educativa*, Roma, Anicia.

- Pavan, A. (2003), *Formazione continua, dibattiti e politiche internazionali*, Roma, Armando.
- Peroni, M. – Staffa, N. – Grandi, L. (2004), *Guida agli ausili informatici - Dislessia*, Bologna, Cooperativa Anastasis.
- Peroni, M. (2006), *La sintesi vocale come strumento compensativo per i soggetti con dislessia: quali effetti?*, in *Dislessia* vol. 3 n. 5, Trento, Erickson.
- Stella, G. (2001), *La dislessia. Aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, Milano, FrancoAngeli.
- Stella, G. (2004), *La dislessia*, Bologna, il Mulino.