GUIDA METODOLOGICA

ASSOCIAZIONE ITALIANA DISLESSIA

I COMPITI A CASA

PER STUDENTI CON DSA

QUANTITÀ, QUALITÀ E PERSONALIZZAZIONE DEL LAVORO DOMESTICO

Evidenze scientifiche, quadro normativo e indicazioni operative per docenti, famiglie e studenti

CARICO COGNITIVO | AUTONOMIA | STRUMENTI COMPENSATIVI | BENESSERE



ASSOCIAZIONE ITALIANA DISLESSIA

GUIDA METODOLOGICA

I COMPITI A CASA PER STUDENTI CON DSA

Quantità, qualità e personalizzazione del lavoro domestico

Evidenze scientifiche, quadro normativo e indicazioni operative per docenti, famiglie e studenti

Sommario

1. Il diritto al riposo e all'apprendimento: premessa normativa e principi fondanti **2**
La cornice giuridica italiana sui compiti a casa, da oltre cinquant'anni di intervento ministeriale fino alla Nota MIM 2443/2025. Il fondamento costituzionale del diritto al riposo, il quadro specifico per i DSA e il principio che attraversa tutta la Guida: la norma non è ostile ai compiti, è ostile al loro sovradimensionamento.

2. Cosa sono i compiti a casa e perché vanno ripensati per i DSA **5**
Cosa sono davvero i compiti a casa, oltre la pratica scolastica abituale. Chi li svolge effettivamente (lo studente, un tutor, un genitore, un'IA) e perché la risposta cambia il significato del compito. La funzione di osservazione formativa che i compiti possono avere, se accompagnata da un dialogo sincero tra docente e studente. La distinzione tra compiti scolastici e percorsi di potenziamento prescritti dal clinico, due cose diverse che possono essere confuse.

3. Il profilo neurocognitivo degli studenti con DSA e il moltiplicatore di fatica **13**
Cosa accade nella memoria di lavoro di uno studente con DSA quando affronta un compito a casa. Il moltiplicatore di fatica come strumento concettuale per misurare il costo cognitivo, la distinzione tra moltiplicatore di partenza e moltiplicatore effettivo, e lo spazio in cui le scelte didattiche fanno realmente la differenza.

4. Le evidenze scientifiche: cosa dice la ricerca sui compiti **17**
Cosa è emerso da decenni di ricerca internazionale sui compiti a casa, dalle meta-analisi di Cooper alla sintesi più recente di Hattie (*Visible Learning: The Sequel*, 2023). I valori di efficacia per ordine di scuola, le soglie di tempo ottimali e le sette vie attraverso cui i compiti possono fallire come dispositivi formativi.

5. Il PDP come strumento di alleanza educativa **22**
Come costruire una sezione del PDP dedicata ai compiti a casa che sia operativa e non solo formale. Il ruolo dello studente come co-autore del proprio piano, il coordinamento tra docenti del consiglio di classe e i principi su cui si fonda una valutazione coerente con le misure compensative e dispensative previste.

6. Strategie cognitive e modelli didattici efficaci **25**
Le strategie che la psicologia cognitiva ha identificato come più efficaci per consolidare l'apprendimento: il richiamo attivo invece della rilettura, la pratica distribuita nel tempo, il feedback ravvicinato. Come tradurle in compiti a casa concretamente assegnabili, con un'attenzione specifica al profilo DSA.

7. Approcci disciplinari e strumenti compensativi 33
Come si declinano per disciplina i principi generali della Guida: matematica, scienze e STEM, lingue straniere, discipline umanistiche e linguistiche. Per ogni area, esempi di compiti riprogettati e un repertorio aggiornato degli strumenti compensativi disponibili oggi a scuola e a casa.

8. Intelligenza Artificiale al servizio dell'autonomia 42
Quando l'IA aiuta lo studente con DSA a imparare meglio e quando, invece, lo sostituisce. Le funzioni utili (semplificazione testi, generazione di mappe, dialogo, tutoraggio), le cautele etiche da osservare con i minori, cinque passi per introdurre l'IA in modo professionalmente fondato e la cornice giuridica europea e italiana di riferimento.

9. Le vacanze estive: tra continuità di apprendimento e diritto al riposo 48
Cosa dice la ricerca sull'apprendimento estivo e sul *summer learning loss*. Perché per gli studenti con DSA i compiti delle vacanze tradizionali sono spesso controproducenti, e quali alternative — lettura libera, brevi contatti quotidiani con la lingua o la matematica, esperienze attive — sostengono effettivamente il mantenimento delle competenze.

10. Equità sociale, impatto psicologico e ruolo della famiglia 52
Come il carico domestico amplifica le disuguaglianze socioeconomiche e perché, per gli studenti DSA in contesti svantaggiati, il problema dei compiti diventa doppio. L'impatto psicologico della fatica accumulata, il ruolo della famiglia come accompagnatore senza diventare sostituto, e un dato della ricerca che ribalta un'idea comune sulla sorveglianza genitoriale.

11. Indicazioni operative per docenti, famiglie e studenti 57
La sezione operativa della Guida. Cosa fare e cosa evitare per ciascuno dei tre profili principali, con una specificazione dedicata ai docenti della scuola primaria e alla distinzione tra tempo pieno e tempo normale. Tre obiezioni ricorrenti, indicazioni per il docente che si trova in un contesto istituzionale difficile, e il messaggio finale: una pratica per i DSA, un beneficio per tutta la classe.

12. Strumenti operativi per il docente 71
Materiali pronti all'uso. Uno schema-tipo per la sezione "Compiti a casa" del PDP, una checklist sintetica per il consiglio di classe, e un mini-glossario dei termini tecnici impiegati nella Guida.

13. AID al tuo fianco: una comunità che accompagna 75
Cosa l'Associazione Italiana Dislessia offre, gratuitamente, a chiunque legga questa Guida — HelpLine, sezioni territoriali, convegni — e cosa è disponibile in più per i soci, dal servizio LibroAID per i libri di testo digitali alla piattaforma formativa AID Academy. Perché la Guida non è soltanto un documento, ma l'espressione di una rete a cui ci si può rivolgere.

14. Riferimenti normativi, bibliografici e attribuzioni 78
Le fonti complete utilizzate nella Guida: normativa italiana ed europea, ricerca scientifica internazionale, posizioni istituzionali. Attribuzioni del documento e licenza di utilizzo.

1. Il diritto al riposo e all'apprendimento: premessa normativa e principi fondanti

Il diritto all'istruzione e il diritto al riposo non sono in opposizione tra loro. Convivono nello stesso impianto costituzionale e normativo, che riconosce nel tempo libero, nel gioco e nel sonno condizioni essenziali per lo sviluppo armonico della persona — condizioni alla pari del tempo dedicato allo studio. La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia all'art. 31 e la Costituzione italiana sanciscono entrambi i principi, e proprio dal loro bilanciamento dipende la sostenibilità di ogni percorso di apprendimento.

Per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) questo equilibrio assume un rilievo del tutto particolare. La maggiore fatica cognitiva richiesta dalle attività di studio sposta il punto di equilibrio: il tempo di recupero non è più un complemento facoltativo, è una componente integrante del processo formativo. Senza riposo adeguato non c'è consolidamento mnestico, e senza consolidamento mnestico non c'è apprendimento. Per questi studenti, dunque, il diritto al riposo e il diritto all'apprendimento si saldano l'uno all'altro fino a diventare due facce della stessa garanzia.

Su queste basi si è costruita, nei decenni, una tradizione regolativa quasi sessantennale, che attraversa Costituzione, circolari ministeriali e normativa speciale sui DSA. È in questo edificio coerente che si colloca la Nota Ministeriale 2443/2025: non un intervento estemporaneo, ma l'ultimo tassello di un percorso che il Ministero ha disegnato in modo progressivo a partire dagli anni Sessanta.

La continuità di questo intervento normativo non è casuale. Per più di mezzo secolo il Ministero è tornato ricorrentemente sul tema dei compiti a casa perché esiste, in ogni sistema scolastico, una tendenza strutturale allo sconfinamento del lavoro domestico: quando l'assegnazione è lasciata alla discrezione esclusiva del singolo docente, senza coordinamento e senza limiti condivisi, i compiti tendono a moltiplicarsi, a sovrapporsi, a occupare il tempo che spetterebbe al riposo, al gioco, alla relazione, allo studio personale.

La norma non è ostile ai compiti. È ostile al loro sovradimensionamento. Un compito sovradimensionato smette di insegnare e comincia a costringere; e ciò che costringe non produce apprendimento, produce conformità o rifiuto. Per uno studente con DSA, in cui ogni compito è già amplificato dal moltiplicatore di

fatica, la soglia oltre la quale il compito si trasforma da strumento didattico in dispositivo costrittivo è raggiunta molto prima rispetto a un compagno a sviluppo tipico. È a tutela di questa soglia, e della differenza con cui ciascuno la raggiunge, che lavora la stratificazione normativa di cui questa Guida intende dare conto.

1.1 Il quadro normativo di riferimento

FONTE NORMATIVA	CONTENUTO RILEVANTE
Circolare Ministeriale 14 maggio 1969, n. 177	Tecnicamente ancora vigente, raccomandava di non assegnare compiti per il lunedì o per i giorni successivi alle festività, a tutela del diritto costituzionale al riposo e in coerenza con la funzione del tempo libero nello sviluppo della persona.
Legge 8 ottobre 2010, n. 170	Riconosce i DSA e garantisce il diritto a strumenti compensativi e misure dispensative personalizzate. Il principio di flessibilità si applica a tutte le attività didattiche, comprese quelle domestiche.
D.M. 12 luglio 2011, n. 5669 e Linee Guida allegate	Decreto attuativo della Legge 170/2010. Specifica che il lavoro domestico va ridimensionato quantitativamente per gli studenti con DSA, in coerenza con il maggiore impegno cognitivo richiesto dalle attività strumentali (lettura, scrittura, calcolo).
DPR 22 giugno 2009, n. 122	Le modalità di verifica e di assegnazione del lavoro domestico devono tenere conto delle specifiche situazioni soggettive degli studenti con DSA.
DPR 8 marzo 1999, n. 275 — Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche	Riconosce ai docenti ampi spazi decisionali in merito alla definizione della didattica e dell'attività di valutazione, comprese verifiche e assegnazione dei compiti a casa: cornice esplicitamente richiamata dalla Nota MIM 2443/2025 come fondamento dell'autonomia professionale del docente.
Nota MIM prot. 2443 del 28 aprile 2025 — Assegnazione delle verifiche in classe e dei compiti da svolgere a casa	Raccomanda la pianificazione coordinata di verifiche e compiti a livello di consiglio di classe, scoraggia la consegna serale dei compiti per l'indomani sul registro elettronico, sollecita una distribuzione equilibrata dei carichi durante la settimana e richiama il valore della corretta notazione anche sul diario personale dello studente (Ministero dell'Istruzione e del Merito, firma Min. G. Valditara).

FONTE NORMATIVA	CONTENUTO RILEVANTE
D.Lgs. 27 maggio 2022, n. 82 (European Accessibility Act)	Recepimento della Direttiva UE 2019/882. Gli obblighi di accessibilità per registri elettronici, materiali didattici digitali e piattaforme di e-learning sono applicabili a partire dal 28 giugno 2025, eliminando barriere per gli studenti con bisogni speciali.

PRINCIPIO CARDINE

L'uso di strumenti compensativi a casa, la riduzione quantitativa dei compiti, l'esonero da prestazioni mnemoniche non funzionali e il coordinamento dei carichi settimanali non sono concessioni discrezionali del singolo docente: sono diritti normativamente tutelati. Penalizzarne l'esercizio, direttamente o indirettamente, configura un'inadempienza rispetto alla Legge 170/2010 e al D.M. 5669/2011.

1.2 Il principio di equità sostanziale

L'equità educativa non consiste nel trattare tutti gli studenti allo stesso modo, ma nel riconoscere le differenze funzionali e nel predisporre le condizioni perché ciascuno possa esprimere le proprie competenze. Assegnare lo stesso compito, nella stessa forma e nella stessa quantità, a uno studente a sviluppo tipico e a uno studente con DSA non è imparzialità: è il rifiuto di vedere il punto di partenza diverso. Per i compiti a casa, questo principio si traduce in due conseguenze operative: il carico va personalizzato sulla base del profilo cognitivo dello studente, e la valutazione si deve esercitare sulla competenza, non sul tempo impiegato o sulla forma della restituzione.

COME LEGGERE QUESTA GUIDA

La Guida può essere percorsa per intero o in modo selettivo, a seconda del tempo disponibile e del ruolo del lettore. Per il docente che dispone di poco tempo: il capitolo 11 apre con tre mosse immediate ad alto impatto. Per chi vuole l'inquadramento concettuale: i capitoli 1, 2, 3 e 4 espongono la cornice normativa, scientifica e neurocognitiva. Per chi cerca strumenti pratici: il capitolo 12 raccoglie schema-tipo di PDP, checklist per il consiglio di classe e mini-glossario operativo. Per chi vuole esempi concreti: i capitoli 6, 7 e 11 contengono box dedicati alla riprogettazione di compiti reali nelle diverse discipline. La lettera finale agli studenti è pensata per essere condivisa direttamente con loro.

2. Cosa sono i compiti a casa e perché vanno ripensati per i DSA

PERCHÉ QUESTA GUIDA ESISTE

Un compito che non produce apprendimento non è semplicemente inutile: consuma tempo, energia e fiducia. Per uno studente con DSA, queste tre risorse sono pagate al moltiplicatore di fatica: tre o quattro volte più care che per un compagno a sviluppo tipico. Per questo la distinzione tra un compito ben progettato e uno mal progettato non è, nei DSA, una questione di stile didattico: è il confine tra una pratica che insegna e una pratica che, mentre finge di promuovere l'apprendimento, lo erode.

Il termine compiti a casa indica un insieme eterogeneo di attività: ripasso e consolidamento, esercizio procedurale, lettura propedeutica, produzione scritta, memorizzazione, ricerca autonoma. Sotto la stessa etichetta convivono dispositivi didattici con funzioni cognitive molto diverse, e ciascuno produce effetti differenti a seconda dell'età, della disciplina e — in modo decisivo per i DSA — del profilo funzionale dello studente.

Una concezione consolidata, e in larga misura implicita, considera i compiti come un'estensione naturale del lavoro in classe: ciò che il tempo scolastico non basta a coprire viene affidato al lavoro domestico, sotto la responsabilità della famiglia. Questa visione presenta due limiti, sui quali la riflessione pedagogica recente ha richiamato l'attenzione: presuppone risorse domestiche omogenee (spazio, tempo, dispositivi, capitale culturale dei genitori), e tratta il tempo domestico come una riserva infinita da cui attingere senza costi. Per gli studenti con DSA, entrambe le premesse vanno riconsiderate con particolare attenzione.

2.1 Funzioni dichiarate e funzioni reali dei compiti

La ricerca pedagogica distingue tra le funzioni che i compiti dovrebbero svolgere e quelle che effettivamente svolgono. Tra le funzioni formative riconosciute: consolidamento di abilità procedurali, sviluppo dell'autonomia di studio, costruzione di abitudini metacognitive, applicazione in contesti diversi. Tra le funzioni effettive, talvolta presenti accanto a quelle dichiarate, può comparire il completamento a casa di contenuti che il tempo scolastico non è bastato a coprire — un'esigenza comprensibile, dato il rapporto stretto tra programmi e ore disponibili, ma che vale la pena rendere esplicita perché il suo peso ricade in modo molto diverso a seconda delle risorse della famiglia.

La distinzione è cruciale per gli studenti con DSA. I compiti efficaci sono quelli che svolgono funzioni formative chiaramente definite e dichiarate; quelli problematici sono quelli che, dietro la formula del lavoro domestico, scaricano sulla famiglia compiti che spetterebbero alla scuola. La differenza non è retorica: nel primo caso il compito è un dispositivo cognitivo personalizzabile; nel secondo, in mancanza di una rete familiare di supporto adeguata, può diventare un fattore di disuguaglianza fra studenti con punti di partenza diversi.

2.2 Il compito come momento di apprendimento autonomo

Quando il compito è ben progettato, non è una verifica anticipata né un'estensione coercitiva della lezione: è un momento di rielaborazione personale in cui lo studente integra ciò che ha imparato nelle proprie reti cognitive. Per i DSA, questo richiede che il compito sia eseguibile in autonomia, cioè senza la necessità di un adulto che decodifichi, traduca, riformuli, e che gli strumenti compensativi siano effettivamente disponibili e utilizzabili a casa. Un compito che richieda la mediazione costante di un genitore non si configura come esercizio di autonomia dello studente: il prodotto consegnato riflette anche, in misura significativa, le risorse di supporto disponibili in famiglia, e questo rende meno leggibile ciò che lo studente sa fare effettivamente da solo.

Questa distinzione ha una lunga storia nella psicologia dell'educazione. Lev Vygotskij l'ha formalizzata negli anni Trenta del Novecento con il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale: lo spazio tra ciò che lo studente sa fare da solo e ciò che riesce a fare con l'aiuto di un adulto competente. L'apprendimento, per Vygotskij, non avviene né nella zona del 'già acquisito' (dove il compito è troppo facile per insegnare qualcosa di nuovo) né nella zona dell'inaccessibile (dove il compito è troppo difficile perché lo studente possa appropriarsene), ma proprio in quella zona intermedia. Bruner, Wood e Ross (1976) hanno poi descritto le condizioni operative che rendono questa zona produttiva, coniando il termine 'scaffolding': l'impalcatura temporanea che sostiene lo studente nei compiti che ancora non padroneggia, e che viene progressivamente ritirata man mano che cresce l'autonomia.

Per gli studenti con DSA questa cornice è particolarmente utile. Gli strumenti compensativi — sintesi vocale, mappe, calcolatrice — non sono concessioni che abbassano gli obiettivi: sono scaffolding nel senso pieno del termine. Rendono accessibile la Zona di Sviluppo Prossimale che, senza di essi, sarebbe semplicemente fuori portata. E come ogni buon scaffolding, sono progettati per

essere modulati nel tempo: alcuni studenti li useranno per sempre, altri li ridurranno via via che le competenze si automatizzano. In entrambi i casi, l'obiettivo non è “fare meno” né “aiutare di più”, ma costruire le condizioni perché lo studente raggiunga la propria autonomia reale.

> **DISTINZIONE FONDAMENTALE**
>
> I compiti a casa non sono in sé né efficaci né inefficaci: lo diventano in base a come sono progettati, in quale quantità, con quale supporto e per quale studente. Per i DSA, questo principio non ammette eccezioni. Un compito uguale per tutta la classe non è automaticamente equo: l'uniformità di trattamento, davanti a punti di partenza diversi, può produrre una valutazione che riflette le condizioni di partenza più che le competenze effettive dello studente.

2.3 Universal Design for Learning come cornice unificante

Il modello Universal Design for Learning (CAST, Guidelines v.3.0, 2024) offre il riferimento teorico più coerente per ripensare il lavoro domestico in chiave inclusiva: molteplici modalità di rappresentazione (testo, audio, immagine, video), molteplici modi di azione ed espressione (scritto, orale, multimediale, schematico), molteplici forme di coinvolgimento (interesse, motivazione, autoregolazione). Una didattica progettata fin dall'inizio secondo questi principi riduce strutturalmente la necessità di adattamenti individuali e produce ambienti più efficaci per tutti, non solo per chi ha bisogni specifici. Per i compiti, l'UDL significa progettare attività che possano essere svolte in modi diversi, con strumenti diversi, mantenendo l'obiettivo formativo invariato.

Questa ricaduta diffusa — il fatto che le pratiche progettate per gli studenti con DSA tendano a migliorare il rendimento dell'intera classe, in particolare degli studenti a rendimento medio o sotto la media che in una didattica standardizzata restano spesso invisibili — è uno dei messaggi centrali di questa Guida, e sarà ripreso in chiusura del documento.

2.4 Chi fa veramente i compiti?

Una domanda che la pratica scolastica raramente esplicita, ma che cambia radicalmente il significato dei compiti e l'uso che il docente può farne, è la più semplice di tutte: chi sta effettivamente svolgendo il lavoro che è stato assegnato? La risposta non è univoca, e le possibili configurazioni di accompagnamento corrispondono a esperienze formative profondamente diverse. Riconoscerle è la

prima condizione perché i compiti possano svolgere appieno le loro funzioni di consolidamento dell'apprendimento e di rivelazione delle fragilità.

1. **Lo studente lavora da solo.** È la configurazione idealmente più formativa, ma è autentica solo a due condizioni. Primo, che il compito sia effettivamente alla sua portata: un compito che eccede le risorse cognitive disponibili non si traduce in apprendimento autonomo, ma in frustrazione, abbandono o copiatura. Secondo, che la quantità complessiva del lavoro domestico sia compatibile con tutte le altre dimensioni che concorrono alla crescita di un ragazzo o di una ragazza: il riposo, la vita sociale con i pari, lo sport, gli hobby e gli interessi personali, il tempo della famiglia. Se i compiti, per quantità o difficoltà, occupano lo spazio che spetterebbe a queste altre dimensioni, lo studente che li svolge da solo non sta esercitando autonomia: sta sostituendo lo studio a tempi vitali altrettanto formativi. Per uno studente con DSA, in cui il moltiplicatore di fatica dilata strutturalmente il tempo di ogni compito, la condizione di compatibilità con le altre attività della vita diventa particolarmente delicata.
2. Lo studente lavora con un **tutor specializzato** o in un **doposcuola specialistico**. È una configurazione legittima e talvolta necessaria, ma il cui valore non sta nei compiti completati bensì nel metodo di studio che lo studente impara a costruire. In un doposcuola specialistico per i DSA il fine non è 'fare i compiti': è insegnare allo studente come affrontare un testo difficile, come costruire una mappa, come riconoscere le proprie strategie di apprendimento, come gestire la propria fatica. I compiti diventano il pretesto formativo, non l'obiettivo. Un tutor specializzato lavora insieme allo studente, non al suo posto, e la sua presenza si riduce progressivamente man mano che il metodo emerge. Quando questo principio è rispettato, il doposcuola specialistico è un investimento di lungo periodo sull'autonomia futura dello studente, non una scorciatoia che lo deresponsabilizza.
3. Lo studente lavora con l'aiuto di un **adulto non specializzato**. È il caso più frequente, e anche il più scivoloso. Un genitore, un fratello maggiore, un parente disponibile può fornire un aiuto prezioso — ma può anche scivolare con facilità verso la sostituzione, soprattutto quando il compito è oltre le risorse dello studente e l'adulto vede crescere in lui la frustrazione. L'aiuto si trasforma in dettatura, la dettatura in correzione, la correzione in riscrittura. Lo studente apparentemente 'ha fatto i compiti', ma il prodotto consegnato in classe non riflette ciò che lui sa: riflette ciò che l'adulto è riuscito a ottenere da lui in un pomeriggio teso. È una configurazione comune e umanissima: il

segnale che attiva non riguarda il valore del sostegno familiare, ma la calibrazione del compito.

4. Lo studente lavora con l'aiuto dell'**Intelligenza Artificiale**. È una configurazione recente e in rapida diffusione, particolarmente rilevante per gli studenti con DSA. L'IA può essere un eccellente tutor virtuale, capace di spiegare un concetto in modi diversi, di generare una mappa di partenza, di proporre esercizi calibrati, di fornire feedback immediato. Ma può anche, in pochi click, scrivere il tema al posto dello studente, risolvere il problema senza che lo studente capisca come, produrre la sintesi senza che lo studente l'abbia pensata. La differenza non sta nello strumento, ma nell'uso. L'IA può essere impiegata come scaffolding cognitivo (un'impalcatura temporanea che sostiene lo studente nei passaggi che da solo non riesce ancora a fare, e che viene progressivamente rimossa man mano che la sua autonomia cresce, esattamente come l'impalcatura di un cantiere viene smontata quando il muro regge in piedi) o come sostituto, che porta a termine il compito al posto dello studente. Nel primo caso l'IA è un aiuto che educa; nel secondo è un aiuto che disattiva. Il quadro discusso nel capitolo 8, autorizzazioni esplicite nel PDP, formazione dello studente, monitoraggio in itinere, è la cornice perché l'IA resti dalla parte dell'apprendimento e non dalla parte della sua simulazione.

Riconoscere queste quattro configurazioni e accettare che si presentino, in proporzioni diverse, in ogni esperienza scolastica reale è importante per il docente che assegna, per la famiglia che accompagna, per lo studente che impara progressivamente a riconoscere il proprio modo di lavorare. Nessuna delle quattro è in sé sbagliata; tutte e quattro, se gestite male, possono diventare sostitutive. La qualità del compito non si misura nel risultato consegnato, ma nella consapevolezza con cui ciascuno dei soggetti coinvolti sa che cosa è davvero accaduto a casa.

2.5 I compiti come strumento di osservazione formativa: il valore del dialogo sincero

I compiti a casa hanno una doppia funzione formativa di cui, nella pratica quotidiana, si tende a esercitare con consapevolezza soltanto la prima. La prima è il consolidamento: la pratica distribuita di abilità che hanno bisogno di tempo per essere automatizzate, il richiamo attivo dei contenuti studiati in classe, l'applicazione delle procedure in contesti diversi. La seconda è l'osservazione formativa: il compito che lo studente svolge a casa restituisce al docente

informazioni preziose su quali nodi concettuali non sono stati superati, quali fragilità sono ancora aperte, quali abilità procedurali non sono ancora state interiorizzate. Da questo punto di vista, un compito che torna in classe con errori non è un giudizio negativo sullo studente: è una mappa di ciò che la lezione successiva dovrà riprendere.

Ma perché questa seconda funzione possa essere esercitata, il docente deve sapere come il compito è stato svolto. Un compito eseguito interamente dallo studente, anche con tutti gli strumenti compensativi del caso, racconta qualcosa di vero sulle sue competenze. Un compito riscritto dal genitore o generato dall'IA racconta qualcosa di vero su un'altra realtà — la cura della famiglia, l'abilità nell'uso dello strumento — ma rende illeggibile ciò che il docente avrebbe dovuto osservare: lo studente sembra aver capito, e il docente prosegue il programma, mentre la fragilità rimane sotto la superficie. È una delle ragioni per cui i compiti, da soli, non possono essere lo strumento principale della valutazione; ed è una delle ragioni per cui la qualità del rapporto tra docente e studente diventa, nel lavoro domestico, una variabile didattica determinante.

UNA CONDIZIONE CHE PRECEDE TUTTO

Per uno studente con DSA, abituato a sentire il proprio percorso giudicato sul prodotto finale piuttosto che sul processo, sapere che dire la verità sul "come" non lo svaluta è uno dei cambiamenti più trasformativi possibili nella relazione con la scuola. Quando questo cambiamento avviene, la sincerità diventa possibile — e con la sincerità diventa possibile insegnare davvero, dal punto preciso in cui lo studente si trova.

Per questa ragione l'elemento più importante che chiude questa riflessione non è uno strumento didattico ma una condizione relazionale: un dialogo sincero tra docente e studente, senza pregiudizi e senza valutazioni di merito sul "quanto ce l'ha fatta". Lo studente deve poter dire al docente: "questa parte l'ho fatta da solo, qui ho usato la calcolatrice, qui mi ha aiutato mio padre perché non capivo, qui ho usato l'IA per generare la mappa iniziale, questo invece non sono arrivato a farlo". Il docente deve poter ascoltare questa restituzione senza che diventi materia di voto, e trattarla come l'informazione formativa preziosa che è. Costruire questo dialogo richiede tempo, fiducia e una cornice esplicita: lo studente deve sapere che la sincerità non sarà penalizzata, ma valorizzata.

Quando lo studente sa che dire la verità sul proprio modo di lavorare non lo svaluta, la verità arriva. E con la verità arriva la possibilità, per il docente, di esercitare appieno la propria funzione: non solo certificare che il compito è stato consegnato, ma capire dove lo studente è realmente — e da quel punto preciso, ricominciare a insegnare.

2.6 Compiti scolastici e percorsi di potenziamento: una distinzione importante

Accanto ai compiti scolastici di cui questa Guida si occupa, molti studenti con DSA seguono *percorsi di potenziamento* o *interventi riabilitativi* prescritti dal clinico (neuropsichiatra infantile, logopedista, psicologo dell'apprendimento) o talvolta progettati da figure interne alla scuola con competenze specifiche. Si tratta di attività diverse dai compiti scolastici, sia nella loro natura sia nella loro funzione, e la distinzione vale la pena di essere resa esplicita perché spesso le famiglie tendono a sovrapporre le due cose.

Un percorso di potenziamento, nella sua forma tipica, ha caratteristiche precise. È organizzato in cicli intensivi e definiti nel tempo (tre mesi, dodici settimane, un quadrimestre) con un inizio e una fine programmati. Lavora su una singola abilità specifica da potenziare: la consapevolezza fonologica, la velocità di lettura, il calcolo a mente, la memoria di lavoro. È personalizzato sul profilo specifico dello studente, con esercizi calibrati sul suo livello di partenza e sui suoi punti di difficoltà. È supervisionato da un professionista esperto che monitora l'andamento, modula l'intensità, valuta i risultati. Una parte di questi esercizi viene spesso assegnata come attività da svolgere a casa, pochi minuti al giorno, ma con grande regolarità. Ed è proprio questa la zona in cui la confusione con i compiti scolastici può manifestarsi.

I compiti scolastici e le attività di potenziamento, però, sono cose diverse e non vanno confuse. I compiti scolastici hanno lo scopo di consolidare contenuti curricolari ed esercitare abitudini di studio; le attività di potenziamento hanno lo scopo di sviluppare in modo mirato un'abilità di base che il profilo neurocognitivo dello studente fatica a sviluppare spontaneamente. I compiti scolastici sono assegnati dal docente; le attività di potenziamento sono prescritte da un clinico o progettate con il supporto di una figura tecnica della scuola. I compiti scolastici valgono per tutta la classe con eventuali adattamenti; le attività di potenziamento sono costruite per quel singolo studente. Trattare le seconde come fossero dei compiti scolastici aggiuntivi *"in più rispetto al resto"* è un errore che ne svuota il

valore. In sintesi: trattare i compiti scolastici come fossero parte di un percorso riabilitativo è un altro errore, simmetrico, che ne distorce la funzione.

La buona pratica, per la famiglia che vive entrambi i carichi, è di tenerli separati e di darsi alcuni principi semplici. I tempi del potenziamento sono parte del *progetto clinico* e vanno rispettati con la regolarità che il clinico indica, anche quando i compiti scolastici sono molti; trascurarli sistematicamente per *"finire i compiti"* significa rinunciare a un intervento che, per costruzione, funziona solo se condotto con costanza. Allo stesso tempo, quando i due carichi sommati superano la soglia di sostenibilità dello studente, è giusto chiedersi quale dei due rivedere e in questo caso la priorità di solito va al percorso di potenziamento, perché lavora su un'abilità di fondo che ricadrà positivamente su *tutti* i contesti, mentre il singolo compito scolastico può essere ricalibrato con il docente coordinatore. È un dialogo che vale la pena fare apertamente, con il clinico e con la scuola: entrambi sono parte della stessa rete di sostegno, e una comunicazione esplicita tra le due figure evita che lo studente si trovi schiacciato tra carichi non coordinati.

3. Il profilo neurocognitivo degli studenti con DSA e il moltiplicatore di fatica

Comprendere perché i compiti a casa richiedano un approccio diverso per gli studenti con DSA significa partire dalle caratteristiche neurocognitive di questi disturbi. I DSA sono disturbi del neurosviluppo con basi neurobiologiche specifiche: non implicano deficit di intelligenza, ma differenze funzionali nei processi di decodifica, recupero e organizzazione delle informazioni. Sotto la sigla DSA si raccolgono profili distinti — dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia — che possono presentarsi isolatamente o in comorbidità.

3.1 Le funzioni cognitive coinvolte nei compiti

Lo svolgimento di un compito a casa mobilita simultaneamente diverse funzioni: lettura del testo della consegna, decodifica della domanda, recupero delle conoscenze pertinenti, pianificazione della risposta, esecuzione scritta o orale, autocorrezione. In uno studente a sviluppo tipico le abilità strumentali (lettura, scrittura, calcolo) sono automatizzate, e quindi l'attenzione consapevole può concentrarsi sui contenuti. In uno studente con DSA, le abilità strumentali non sono automatizzate e occupano una quota sproporzionata della memoria di lavoro, lasciando poche risorse residue per l'elaborazione del contenuto.

FUNZIONE COINVOLTA	EFFETTO NEI DSA
Decodifica fonologica (lettura)	Lettura lenta e affaticante: per la dislessia, il testo del compito richiede tempo ed energia prima ancora che il contenuto sia accessibile.
Trascrizione grafica (scrittura)	Disgrafia e disortografia rendono la produzione scritta ripida nei costi cognitivi e nella stanchezza muscolare; l'autocorrezione amplifica la fatica.
Recupero di fatti aritmetici	Discalculia: il calcolo non automatizzato consuma risorse che servirebbero al ragionamento matematico.
Memoria di lavoro	Sistema a capacità limitata: lo svolgimento di compiti complessi va in sovraccarico, producendo dimenticanze, omissioni, errori di esecuzione.
Funzioni esecutive	Difficoltà nella pianificazione e nel monitoraggio: i compiti lunghi o multi-passo risultano disorientanti senza scaffolding esterno.

FUNZIONE COINVOLTA	EFFETTO NEI DSA
Recupero lessicale (RAN)	Lentezza nell'accesso rapido ai termini: l'esposizione orale e la produzione scritta richiedono più tempo di quanto la consegna prevede.

3.2 Il modello del carico cognitivo applicato ai DSA

La Cognitive Load Theory di John Sweller (1988) fornisce la cornice teorica più solida per comprendere perché i compiti pensati per studenti a sviluppo tipico siano spesso impraticabili per i DSA. La memoria di lavoro ha capacità limitata; quando le abilità strumentali non sono automatizzate, occupano risorse che dovrebbero essere disponibili per il pensiero di livello superiore. Il risultato è che lo studente con DSA, anche conoscendo la materia, può non riuscire a completare il compito non per mancanza di competenza, ma per saturazione cognitiva.

Per descrivere questa dinamica in forma sintetica, la Guida adotta il concetto di *moltiplicatore di fatica*. Il moltiplicatore è la stima di quanto il costo cognitivo di un compito si amplifica, per uno studente con DSA, rispetto a un compagno a sviluppo tipico che svolge lo stesso compito. Un moltiplicatore di 3 significa che lo stesso identico compito richiede tre volte più energia cognitiva; un moltiplicatore di 4 quattro volte; e così via. Nella presente Guida il moltiplicatore viene utilizzato come modello descrittivo per rappresentare l'incremento del costo cognitivo che molti studenti con DSA sperimentano nello svolgimento dei compiti. Non rappresenta una misura clinica o psicometrica, ma uno strumento concettuale utile a visualizzare l'effetto cumulativo delle difficoltà di automatizzazione e del carico cognitivo e a rappresentare, con un ordine di grandezza facilmente comprensibile, l'effetto cumulativo delle difficoltà di automatizzazione e del carico cognitivo.

Il punto pedagogicamente più importante è che questo moltiplicatore non è un valore fisso. Esiste un *moltiplicatore di partenza*, strettamente legato al profilo neurocognitivo dello studente, che è una caratteristica strutturale e non si modifica con interventi didattici. Esiste però un *moltiplicatore effettivo*, che è il costo cognitivo realmente sperimentato dallo studente quando affronta un compito specifico, e che dipende in larga parte da due ordini di fattori: gli strumenti compensativi effettivamente disponibili e utilizzati, e la qualità della progettazione didattica del compito (consegne accessibili, frequenza breve invece di sessione lunga, formati multimodali, quantità calibrata). La distinzione è

centrale per il docente, perché identifica esattamente lo spazio in cui la sua azione produce cambiamento.

Tradotto in linguaggio pedagogico, il messaggio è il seguente. Il docente non può abbassare il moltiplicatore di partenza, che è una caratteristica neurocognitiva dello studente. Può però agire — in modo molto efficace — sui due fattori che modulano il moltiplicatore effettivo: gli strumenti compensativi attivati e la progettazione del compito. Garantire l'accesso ai primi e curare la seconda non significa abbassare gli obiettivi formativi, significa abbassare il moltiplicatore effettivo che lo studente sperimenta nel raggiungere quegli stessi obiettivi. È esattamente in questo spazio che opera tutto ciò che la Guida descrive nei capitoli operativi che seguono.

L'esperienza concreta dei docenti che applicano sistematicamente buone pratiche racconta una storia consistente. Uno studente con DSA che affronta un compito standardizzato, senza strumenti né progettazione attenta, lavora vicino al massimo del proprio moltiplicatore (3-4 volte il costo di un compagno a sviluppo tipico). Lo stesso studente, davanti a un compito ben progettato e con gli strumenti attivati, può lavorare con un moltiplicatore effettivo significativamente più basso — al punto da impiegare un tempo paragonabile a quello dei compagni, senza che nessuno degli obiettivi cognitivi del compito sia stato ridotto. La differenza la fa la scuola, non il disturbo.

ATTENZIONE

Quando un compito che richiede un'ora a uno studente a sviluppo tipico ne richiede tre o quattro a uno studente con DSA, non è il secondo a essere lento: è il primo che ha disponibili automatismi (lettura, scrittura, calcolo) che il secondo deve compiere consapevolmente. Il tempo extra non riflette la competenza, ma la diversa configurazione neurocognitiva. Misurarlo come indicatore di valore — comparare i tempi tra studenti — è una distorsione valutativa, non una valutazione.

Il modello del moltiplicatore di fatica presentato in questo capitolo è uno strumento concettuale di sintesi, non un parametro misurato direttamente. Si appoggia in particolare alla Cognitive Load Theory di Sweller (1988) e agli studi sulla working memory nei DSA (in particolare Peng et al. 2018), che convergono nel mostrare un costo cognitivo significativamente più alto per gli studenti con DSA nello svolgimento di compiti che richiedono abilità di base non automatizzate. I valori indicativi (3-4 per molti profili) sono modelli di ordini di grandezza orientativi, non costanti misurate: variano per studente, per disciplina e per tipo di compito.

3.3 Funzioni preservate e potenzialità del profilo DSA

Una concezione esclusivamente deficitaria del profilo DSA, oggi superata dalla ricerca, restituirebbe un'immagine parziale del funzionamento di questi studenti. La letteratura contemporanea, allineata con la prospettiva della neurodiversità, ha documentato in molti profili dislessici una particolare efficienza in alcune funzioni cognitive: pensiero visuospaziale, riconoscimento di pattern complessi, ragionamento globale e contestuale, flessibilità narrativa, creatività nella generazione di soluzioni non lineari (Eide & Eide, 2011; Taylor & Vestergaard, 2022). Non si tratta di una 'superpotenza dislessica' automatica, ma del riconoscimento empirico che la stessa organizzazione neurale che rende la decodifica fonologica più faticosa è frequentemente associata a vantaggi funzionali in altri ambiti.

Questa visione bifronte ha conseguenze pratiche per i compiti a casa: attività che valorizzano la dimensione visiva, l'organizzazione spaziale, la rappresentazione relazionale, la sintesi creativa come mappe, infografiche, presentazioni multimediali, progetti, non sono solo compensative, ma sono spesso i formati attraverso cui questi studenti elaborano il sapere con maggiore efficacia. Un compito ben progettato per i DSA è anche un'occasione per esprimere le funzioni in cui sono spesso più competenti dei compagni a sviluppo tipico.

4. Le evidenze scientifiche: cosa dice la ricerca sui compiti

Prima di affrontare le specificità dei DSA, è essenziale conoscere il quadro generale tracciato dalla letteratura internazionale sui compiti a casa. Le grandi sintesi della ricerca — Harris Cooper (Duke University), John Hattie (Visible Learning), i dati PISA dell'OCSE — convergono su un messaggio comune: l'efficacia dei compiti dipende dall'età, dalla quantità, dalla qualità della progettazione e dalle condizioni di svolgimento. Non esiste un effetto 'compiti' positivo o negativo in sé: esistono compiti efficaci e compiti inefficaci, e la differenza è prevedibile.

4.1 Le meta-analisi di Cooper e Hattie: un pattern costante

Cooper ha identificato attraverso decenni di studi un pattern stabile: l'efficacia dei compiti è strettamente correlata all'età e al grado scolastico. La maturazione delle funzioni esecutive, gestione delle distrazioni, pianificazione, monitoraggio, è la precondizione perché lo studio autonomo produca risultati. John Hattie, nel progetto Visible Learning, ha confermato questa tendenza con dati quantitativi su grande scala. Nella prima edizione (Hattie, 2009), basata sulla sintesi di oltre 800 meta-analisi, l'effect size dei compiti per la scuola secondaria superiore raggiungeva d = 0,64, collocandoli tra gli interventi 'eccellenti' (la soglia di efficacia superiore alla media è d = 0,40). L'aggiornamento più recente (Hattie, *Visible Learning: The Sequel*, 2023), basato su oltre 2.100 meta-analisi e su una base di circa 337.000 studenti, conferma il pattern descritto: l'effect size aggregato dei compiti è d = 0,29, con valori che crescono significativamente passando dalla primaria alla secondaria superiore (Bas et al., 2017, citato in Hattie, 2023: primaria d = 0,15; secondaria superiore d = 0,48). La direzione qualitativa dei risultati non è cambiata nei quindici anni che separano le due edizioni; ciò che è cambiato è la solidità statistica dei dati su cui le conclusioni si basano.

GRADO SCOLASTICO	EFFECT SIZE (d)	INTERPRETAZIONE PEDAGOGICA
Scuola Primaria	d ≈ 0,15 (quasi nullo)	Focalizzazione su abitudini e responsabilità più che sui contenuti.
Secondaria di I Grado	d ≈ 0,30 (moderato)	Transizione verso lo studio indipendente; benefici dimezzati rispetto alla secondaria di II grado.

GRADO SCOLASTICO	EFFECT SIZE (d)	INTERPRETAZIONE PEDAGOGICA
Secondaria di II Grado	d ≈ 0,64 (sostanziale)	Strumento efficace quando i compiti sono di ripasso e pratica, non di scoperta autonoma.

Le implicazioni sono significative: il compito a casa diventa formativamente utile solo nella secondaria, e solo se assegnato in modo coerente con le funzioni esecutive ormai sufficientemente sviluppate. Nella primaria, i compiti hanno valore quasi esclusivamente come costruzione di abitudini, non come strumento di apprendimento dei contenuti.

IL PARADOSSO DSA

L'effect size d = 0,64 è calcolato su studenti a sviluppo tipico, in cui la lettura e la scrittura sono automatizzate. Per uno studente con dislessia, disgrafia o discalculia, le stesse attività richiedono un controllo attentivo costante che esaurisce le risorse cognitive prima ancora che il contenuto del compito possa essere elaborato. Il beneficio teorico dei compiti rimane strutturalmente inaccessibile senza misure compensative e dispensative adeguate. Questo non significa che i compiti siano inutili per i DSA: significa che devono essere riprogettati affinché l'energia cognitiva sia spesa sul contenuto, non sulle abilità strumentali.

4.2 Il carico ottimale: la regola dei 10 minuti e il suo limite

Cooper ha proposto una formula sintetica per stimare il carico ottimale: dieci minuti di compiti per ogni anno di frequenza scolastica. Per uno studente di prima media questo corrisponde a circa sessanta minuti al giorno; per uno studente dell'ultimo anno di superiore, a circa centocinquanta. Superate queste soglie, la relazione tra tempo speso e risultati diventa nulla o negativa: la ricerca di Galloway, Conner e Pope (Stanford University, 2013) ha evidenziato che oltre tre ore di compiti a notte producono stress, deprivazione del sonno, sintomi somatici e disturbi fisici.

A questa indicazione classica si è aggiunto, negli anni recenti, un dato che vale la pena conoscere perché smonta uno dei pregiudizi più diffusi nella scuola italiana: la convinzione che più tempo si spende sui compiti, più si impara. La meta-analisi di Cooper et al. (2006), ripresa in Hattie (2023), rileva una correlazione tra tempo speso sui compiti e rendimento sostanzialmente nulla (d = -0,04). Ciò che fa la differenza non è la quantità di tempo dedicata, ma la qualità del compito

assegnato e il grado di pratica deliberata che esso permette. Per uno studente con DSA questo dato ha un peso doppio: se il tempo extra non produce apprendimento aggiuntivo nemmeno negli studenti a sviluppo tipico, a maggior ragione non lo produce in chi paga ogni minuto al moltiplicatore di fatica.

ORDINE DI SCUOLA	SOGLIA OTTIMALE (SVILUPPO TIPICO)	SOGLIA REALE PER STUDENTI DSA
Secondaria di I grado	60–90 min/giorno	Equivalente in tempo: 180-360 min/giorno per uno studente con un moltiplicatore tra 3 e 4. Da qui la necessità di riduzione quantitativa.
Secondaria di II grado	90–150 min/giorno	Equivalente in tempo: 270–600 min/giorno per uno studente con un moltiplicatore tra 3 e 4. Da qui la necessità di riduzione quantitativa.

Il dato chiave per i DSA è il seguente: il punto di plateau, oltre il quale i compiti diventano controproducenti, viene raggiunto dallo studente DSA in un tempo molto inferiore rispetto al compagno a sviluppo tipico, indipendentemente dall'impegno o dalla motivazione. Non si tratta di un giudizio sulla volontà: è una conseguenza prevedibile del moltiplicatore. Questo dato rende la riduzione del carico non una concessione discrezionale, ma una misura tecnicamente necessaria, prevista dal PDP e da realizzarsi nei fatti quotidiani dell'assegnazione.

4.3 Frequenza versus durata: il modello little and often

La letteratura internazionale sui compiti, sintetizzata da Cooper e collaboratori in vari studi, indica che la frequenza delle assegnazioni è un predittore di successo più affidabile rispetto alla durata complessiva. Per la matematica, compiti quotidiani brevi (sotto i quindici minuti) consolidano le competenze procedurali meglio di sessioni lunghe e discontinue. Per le scienze, tre o quattro esercitazioni settimanali ottimizzano la ritenzione. Per le lingue, il contatto quotidiano breve produce più risultati di un singolo studio prolungato.

Questo modello è particolarmente adatto agli studenti con DSA: sessioni brevi e frequenti riducono il rischio di esaurimento cognitivo, sfruttano la curva

dell'attenzione (tipicamente più corta) e consentono l'inserimento di pause rigeneranti. La traduzione operativa è semplice: meglio venti minuti al giorno per cinque giorni che due ore concentrate in un pomeriggio. Il principio si applica anche al ripasso estivo, di cui si tratterà nel capitolo dedicato.

4.4 Quando i compiti smettono di insegnare: le sette vie del fallimento didattico

I compiti possono fallire come dispositivi formativi in modi prevedibili, documentati dalla ricerca e ricorrenti nella pratica scolastica italiana. Conoscerli non è esercizio retorico, ma strumento di prevenzione: ogni docente che assegna, ogni famiglia che accompagna, ogni studente che svolge è chiamato a riconoscere quando il compito sta operando in modalità formativa e quando ha cominciato a operare in modalità erosiva. Per gli studenti con DSA questa soglia è raggiunta molto prima — non perché siano più fragili, ma perché ciascuna delle sette vie risulta amplificata dal moltiplicatore di fatica.

1. **Saturazione cognitiva.** Quando il compito eccede la capacità della memoria di lavoro, lo studente esegue meccanicamente o si blocca: il contenuto non è elaborato, è solo attraversato. Per i DSA, in cui le abilità strumentali consumano risorse cognitive che dovrebbero servire al ragionamento, la saturazione è la regola, non l'eccezione.
2. **Consolidamento di errori.** Senza feedback immediato, un errore ripetuto si trasforma in abitudine cognitiva. Per i DSA il costo è doppio: gli automatismi sbagliati, una volta installati, richiedono poi un lavoro di smontaggio molto più oneroso della correzione al primo tentativo.
3. **Sostituzione del riposo.** Il tempo dei compiti, quando eccede le soglie, mangia quello del sonno, delle relazioni, del gioco, dell'attività fisica. Sono tutti elementi che hanno valore neurobiologico — il consolidamento mnestico avviene nel sonno — e psicologico. La ricerca neuroscientifica recente è chiara su questo punto: oltre una certa soglia, ogni minuto aggiuntivo di studio non produce apprendimento aggiuntivo, e i tempi di riposo non sono pause dell'apprendimento, ne sono parte costitutiva.
4. **Stress cronico.** La ricerca di Galloway, Conner e Pope (Stanford, 2013) ha rilevato che per il 56% degli studenti di scuole ad alte prestazioni i compiti rappresentano la fonte primaria di stress, con sintomi somatici documentati: deprivazione del sonno, mal di testa, disturbi gastrointestinali. Per i DSA lo stress è strutturalmente amplificato dal vissuto cumulativo di insuccesso.

5. **Erosione della motivazione.** Una ricerca italiana del 2009 condotta dallo psicologo Mario Polito su circa quattordicimila tra studenti, genitori e docenti ha mostrato che il 43% degli studenti dichiara di odiare i compiti, una percentuale che rimane stabile anche nelle opinioni di genitori e docenti. Per i DSA, la frustrazione ripetuta si traduce in una visione di sé come 'studente fallimentare': esattamente la fragilità che precede l'abbandono.
6. **Doppio svantaggio sociale.** Quando il compito presuppone risorse domestiche come tempo dei genitori, dispositivi, spazio tranquillo, capitale culturale, chi non le possiede resta indietro. Per gli studenti DSA in contesti socioeconomici svantaggiati il moltiplicatore di fatica si somma alla privazione di risorse: doppio costo, doppio insuccesso (cfr. capitolo 10).
7. **Confusione tra competenza e supporto.** Un compito svolto con aiuto eccessivo non riflette ciò che lo studente sa, ma ciò che la famiglia ha potuto aggiungere. La valutazione del compito così completato diventa, di fatto, una valutazione delle risorse familiari disponibili: una distorsione che colpisce in modo particolarmente penalizzante proprio gli studenti DSA, su cui l'asimmetria del supporto domestico tende a essere massima.

Le sette vie operano spesso simultaneamente, e si rinforzano l'una con l'altra: la saturazione cognitiva genera errori, gli errori producono stress, lo stress erode la motivazione, l'erosione della motivazione rende necessario un supporto familiare crescente, il supporto familiare crescente confonde la competenza con l'assistenza. Riconoscere il dispositivo nel suo insieme è il primo passo per riprogettarlo. Il PDP, oggetto del capitolo successivo, è lo strumento normativo che la scuola italiana ha previsto per anticipare e governare proprio queste sette vie.

5. Il PDP come strumento di alleanza educativa

Il **Piano Didattico Personalizzato** è l'atto amministrativo con valore legale che traduce in misure concrete il diritto alla personalizzazione sancito dalla Legge 170/2010. Non è un documento statico né una formalità burocratica: la sua natura 'liquida' lo rende uno strumento di monitoraggio continuo, aggiornato in itinere sulla base dei feedback della famiglia, dello studente e dell'osservazione del consiglio di classe. Quando funziona, il PDP è la sede istituzionale del dialogo tra scuola, studente e famiglia; quando non funziona, è un foglio firmato che produce contenzioso anziché alleanza.

5.1 Cosa deve contenere il PDP per i compiti a casa

Una delle criticità più frequenti dei PDP italiani è la concentrazione esclusiva sulle verifiche in classe, con scarsa o nulla attenzione al lavoro domestico. È una lacuna grave: il tempo trascorso dallo studente con DSA sui compiti supera, in molti casi, il tempo trascorso in aula. Un PDP che non disciplina questo ambito non sta esercitando appieno la funzione di tutela che la normativa gli affida.

Per essere efficace sul versante domestico, il PDP dovrebbe contenere esplicitamente (il modello completo, con esempi formulati, si trova nel cap. 12.1):

1. Una stima del tempo massimo accettabile per i compiti, riferita al moltiplicatore di fatica specifico dello studente e calibrata rispetto al carico medio della classe.
2. L'elenco degli strumenti compensativi consentiti a casa: sintesi vocale, calcolatrice, mappe concettuali, software per la produzione di testi, dizionari digitali, strumenti di IA condivisi.
3. La tipologia di compiti dispensati: dettato, studio mnemonico di formule e poesie, ricopiatura, esercizi puramente ripetitivi senza valore aggiunto di ragionamento.
4. Le modalità di comunicazione scuola-famiglia per segnalare carichi eccessivi: chi è il referente, quale canale, in quale tempo si attende una risposta.
5. Gli eventuali strumenti di Intelligenza Artificiale concordati, con la cornice d'uso (cfr. capitolo 8).
6. L'indicazione dei criteri di rimodulazione del carico nei periodi di intensa attività (settimane di verifiche, esami) e nei periodi di sospensione (vacanze).

5.2 Lo studente come co-autore del proprio PDP

La ricerca qualitativa indica che le misure percepite come più efficaci dagli studenti con DSA non sempre coincidono con quelle scelte dai docenti (Cawthon & Cole, 2010). Includere la voce dello studente nella stesura del proprio PDP non è solo un obbligo etico: è una pratica evidence-based, ovvero fondata sulle evidenze della ricerca scientifica, che aumenta l'efficacia del piano. Lo studente, soprattutto nella secondaria, conosce dall'interno quali strategie funzionano e quali no, quale tempo è effettivamente sostenibile, quali strumenti gli sono più congeniali.

Per i compiti a casa, questa partecipazione si traduce in operatività concreta: lo studente può indicare in quale modo preferisce ricevere le consegne (testuale, audio, schematica), quali strumenti vuole utilizzare a casa, quali tipologie di compiti gli risultano sproporzionatamente faticose, in quale orario del giorno il suo rendimento è migliore. Quando un PDP recepisce queste informazioni, smette di essere un foglio formale e diventa un piano realmente operativo.

5.3 Il PDP nel coordinamento tra docenti del consiglio di classe

La Nota MIM 2443/2025 ha esplicitato a livello ministeriale un principio che già le buone pratiche raccomandavano: il coordinamento dei carichi settimanali tra docenti del consiglio di classe. Per uno studente a sviluppo tipico, sovrapporre verifiche o compiti consistenti in due o tre discipline lo stesso giorno è già problematico; per uno studente con DSA, in cui ciascun compito è amplificato dal moltiplicatore di fatica, l'effetto cumulativo può rendere materialmente impossibile lo svolgimento.

Il calendario condiviso delle verifiche, la pianificazione settimanale dei compiti, la fascia oraria di assegnazione e il divieto di compiti serali per il giorno successivo sono i quattro presìdi minimi che la nota introduce. Tradurli nei fatti richiede un dialogo periodico nel consiglio di classe, con il referente DSA come figura di garanzia rispetto ai contenuti dei PDP.

> **PUNTO CHIAVE**
>
> Un PDP che disciplina rigorosamente le verifiche e tace sui compiti a casa è un PDP a metà. Per molti studenti con DSA il vero campo di battaglia quotidiano non è l'interrogazione, ma il pomeriggio. Se la scuola non presidia anche quel tempo, non sta esercitando appieno la funzione che la Legge 170/2010 le attribuisce.

5.4 La valutazione dei compiti in regime di PDP

La valutazione dei compiti svolti da uno studente con DSA è uno dei punti di maggiore incertezza per i docenti, anche esperti. Quattro principi orientano la prassi corretta e proteggono lo studente dalla discriminazione indiretta.

Primo: si valutano gli obiettivi cognitivi, non la forma. Se il compito è un problema di matematica, si valuta la correttezza del ragionamento e dell'esito, non la presentazione grafica o l'incolonnamento. Se il compito è un testo scritto, si valuta la coerenza, la struttura, l'argomentazione, non l'ortografia o la calligrafia. Gli errori formali tipici del disturbo non possono entrare nel voto di un compito di contenuto.

Secondo: gli strumenti compensativi non riducono il voto. Un problema risolto con calcolatrice vale come un problema risolto senza; un riassunto realizzato a partire da una mappa generata con IA vale come uno scritto a mano, se gli obiettivi cognitivi del compito — sintesi, gerarchizzazione, comprensione — sono raggiunti. La pratica opposta, attribuire valutazioni inferiori per l'uso degli strumenti, configura discriminazione indiretta sanzionabile. In termini del modello del moltiplicatore introdotto al capitolo 3.2: gli strumenti compensativi non sono uno sconto sul voto, ma una via per abbassare il moltiplicatore effettivo con cui lo studente raggiunge gli stessi obiettivi degli altri.

Terzo: il tempo impiegato non è criterio valutativo. Un compito completato in novanta minuti dallo studente con DSA vale quanto lo stesso compito completato in trenta minuti dal compagno a sviluppo tipico. Il tempo riflette il moltiplicatore di fatica, non la competenza.

Quarto: il compito non completato entro la soglia massima del PDP non viene valutato negativamente. Diventa un'informazione che il docente coordinatore raccoglie e porta nel consiglio di classe per ricalibrare il carico, non un fattore di voto sfavorevole. La differenza è cruciale: il PDP funziona se la sua violazione — la soglia superata — non produce penalizzazione dello studente ma rimodulazione del compito.

6. Strategie cognitive e modelli didattici efficaci

La psicologia cognitiva degli ultimi vent'anni ha identificato un repertorio robusto di strategie che trasformano lo studio domestico in un'attività ad alto valore aggiunto. Applicate ai DSA, queste strategie non sono solo più efficaci sul piano della ritenzione: alleggeriscono il carico cognitivo, rendendo lo studio sostenibile. Conoscerle è importante per i docenti che progettano i compiti, per le famiglie che accompagnano lo studio, e per gli studenti che possono finalmente scoprire che esiste una scienza dell'apprendimento, non solo una pratica del ripetere fino a memorizzare.

6.1 Retrieval Practice: imparare richiamando, non rileggendo

Quando uno studente, dopo aver studiato una pagina di storia, la rilegge una seconda volta, prova la sensazione di "sapere": le parole gli sono familiari, riconosce ogni passaggio. Ma se chiudiamo il libro e gli chiediamo di raccontare lo stesso contenuto, scopriamo spesso che quella sensazione di sapere era un'illusione. Riconoscere un testo che si ha sotto gli occhi non è la stessa cosa che ricordarlo quando non c'è più. È su questa differenza — sottile per chi guarda da fuori, decisiva per chi impara — che lavora una delle scoperte più solide della scienza dell'apprendimento: il fatto che la memoria si consolida molto di più quando viene chiamata a recuperare un'informazione che quando viene esposta nuovamente a quella stessa informazione.

In letteratura questo fenomeno è chiamato *retrieval practice* — pratica del recupero — e talvolta *Testing Effect*, perché è stato osservato per la prima volta studiando l'effetto dei piccoli test sull'apprendimento. La sua traduzione operativa è semplice: invece di far rileggere allo studente la pagina, gli si chiede di chiudere il libro e di provare a richiamare alla mente ciò che ha appena letto. Il richiamo attivo, anche se imperfetto, anche se faticoso, è un esercizio cognitivo profondamente diverso dalla rilettura passiva: costringe la memoria a lavorare, e ogni volta che lavora si rafforza.

Tradurre questo principio in compiti a casa concreti è meno complicato di quanto sembri. Una flashcard, ad esempio, non è altro che un cartoncino con una domanda da un lato e la risposta dall'altro: lo studente guarda la domanda, prova a rispondere a mente, e solo dopo gira il cartoncino per controllare. Esistono oggi versioni digitali — Anki, Quizlet — che permettono di costruire mazzi di flashcard riutilizzabili, ma il principio funziona anche con i cartoncini di carta. Un quiz di

autovalutazione a fine capitolo, in cui lo studente risponde a poche domande senza guardare il libro, è la stessa logica applicata in forma diversa. Anche raccontarsi ad alta voce ciò che si è appena studiato, prima di passare allo studio dell'argomento successivo, è già retrieval practice nella sua forma più essenziale.

Per gli studenti con DSA questa pratica ha un vantaggio aggiuntivo decisivo. La rilettura passiva è particolarmente costosa per chi fa fatica a decodificare il testo: ogni rilettura paga il pieno costo del moltiplicatore di fatica, e produce in cambio poca consolidazione. Il recupero attivo, al contrario, può essere svolto in forme che aggirano la barriera della scrittura e della lettura: lo studente con DSA può rispondere ad alta voce alle proprie flashcard invece di rispondere per iscritto, può registrarsi mentre racconta ciò che ha studiato e poi riascoltarsi, può dettare le proprie risposte invece di scriverle (oggi anche i comuni smartphone trascrivono il parlato in tempo reale con strumenti gratuiti come la dettatura vocale di sistema). Il guadagno è doppio: la memoria si consolida grazie al richiamo attivo, e il costo cognitivo della trascrizione viene aggirato.

Va sottolineato un avvertimento, che vale per tutti gli studenti ma in particolare per i DSA. Il richiamo attivo è una pratica più faticosa della rilettura — i ricercatori la definiscono una "difficoltà desiderabile", cioè uno sforzo cognitivo voluto perché proprio in quello sforzo si genera l'apprendimento. Ma in uno studente con DSA, in cui il moltiplicatore di fatica già amplifica ogni compito, questa difficoltà rischia di sommarsi al carico complessivo fino a renderlo insostenibile. La regola pratica è semplice: meglio sessioni brevi e frequenti — dieci minuti di richiamo attivo al giorno — che lunghe sessioni di studio in cui il richiamo arriva dopo già un'ora di fatica.

6.2 Spaced Practice: la ripetizione distribuita nel tempo

C'è una scena che ogni docente conosce. Uno studente che si presenta alla verifica del lunedì avendo studiato per quattro ore di fila domenica pomeriggio, convinto di sapere tutto. La verifica va anche discretamente. Ma se dopo due settimane gli chiediamo di richiamare quei contenuti, si è dissolto quasi tutto. Studiare molto in poco tempo — l'inglese ha una parola sintetica per questo, *cramming*, che si potrebbe tradurre con *abbuffata di studio* — produce una memoria fragile, sufficiente per la prova imminente, destinata però ad evaporare rapidamente nei giorni successivi.

La ricerca sull'apprendimento ha individuato da decenni la ragione di questo fenomeno, e la sua soluzione. Quando lo studio è concentrato in un'unica sessione, ogni informazione viene rivista più volte a breve distanza, e il cervello la registra come "appena vista" — senza bisogno di consolidarla nella memoria di lungo termine. Quando invece lo stesso contenuto viene rivisitato a distanza di tempo, il cervello deve recuperarlo dal magazzino della memoria, e ogni recupero rinforza la traccia. È un principio noto come *spaced practice*, pratica distribuita, e l'evidenza è netta: studiare un argomento per tre sessioni da venti minuti su tre giorni diversi produce risultati significativamente migliori di un'unica sessione da sessanta minuti, anche se il tempo complessivo è identico.

La traduzione operativa di questo principio è alla portata di qualsiasi docente. Significa, per esempio, dedicare i primi cinque minuti della lezione a un breve richiamo dei concetti della lezione precedente, prima di introdurre il nuovo argomento. Significa, in un compito a casa, chiedere allo studente di riprendere brevemente — anche oralmente, a voce alta — ciò che è stato studiato la settimana prima, prima di affrontare il nuovo capitolo. Significa progettare verifiche cumulative, che chiedano allo studente di richiamare contenuti di settimane o mesi precedenti, e non solo l'ultimo argomento svolto. È la differenza tra una didattica che lascia ogni unità isolata, e una didattica che tesse i contenuti tra loro nel tempo.

Per gli studenti con DSA questo principio ha un beneficio strutturale particolare. Il moltiplicatore di fatica rende le lunghe sessioni di studio rapidamente improduttive: dopo una certa soglia di stanchezza, ogni minuto aggiuntivo di studio rende meno del minuto precedente, fino a un punto in cui la fatica diventa controproducente. Sessioni brevi e frequenti — dieci, quindici, venti minuti al giorno — restano invece all'interno della finestra in cui l'attenzione è ancora attiva e le risorse cognitive ancora disponibili. Il modello *little and often* citato al capitolo 4.3 — letteralmente *poco e spesso* — non è altro che la traduzione pratica della pratica distribuita in un formato accessibile per gli studenti con DSA. E vale la pena ricordarlo: il modello little and often non è una concessione al fatto che lo studente con DSA "fa meno"; è una scelta che rispetta come funziona il suo cervello, e che produce risultati di apprendimento spesso superiori a quelli di una sessione lunga svolta sotto fatica.

Esistono oggi strumenti digitali che automatizzano la logica della pratica distribuita: applicazioni come Anki o Quizlet costruiscono mazzi di flashcard

digitali e propongono ciascuna scheda allo studente a intervalli crescenti — un giorno dopo la prima vista, poi tre giorni dopo, poi sette, poi quattordici, e così via. Quando lo studente sbaglia, l'intervallo si accorcia automaticamente; quando risponde correttamente più volte di seguito, la scheda viene proposta sempre meno frequentemente. È un'applicazione algoritmica del principio della pratica distribuita, e per uno studente con DSA che apprende a usarla è uno degli strumenti di studio più efficaci oggi disponibili. Non sostituisce lo studio, ma lo organizza nel tempo in un modo che il cervello sa premiare.

6.3 Feedback immediato e prevenzione degli errori consolidati

Immaginiamo uno studente che sta imparando una nuova procedura matematica. La svolge a casa lunedì, applicandola con un certo passaggio che però è sbagliato — un'inversione di segno, una formula applicata in un caso in cui non vale, un calcolo eseguito nell'ordine errato. Non se ne accorge, perché ai suoi occhi il procedimento sembra coerente. Continua a fare i compiti per tutta la settimana ripetendo lo stesso errore venti, trenta, cinquanta volte. Quando il giovedì successivo il docente corregge gli esercizi in classe e segnala lo sbaglio, lo studente lo riconosce subito *"ah giusto, è così che si fa"* ma quando alla verifica successiva si trova davanti un problema simile, la sua mano scrive di nuovo, automaticamente, la procedura sbagliata. Il corretto lo *sa*, ma le sue dita hanno imparato l'errato.

È il fenomeno che la ricerca chiama *consolidamento di un errore*: un'azione cognitiva ripetuta nel tempo si trasforma in automatismo, e gli automatismi, una volta installati, sono molto più difficili da smontare di quanto sia evitare che si formino. Lo studente non sta più "sbagliando per disattenzione": ha installato nel proprio repertorio cognitivo una procedura sbagliata come abitudine, e ora servirà un lavoro paziente di disinstallazione e reinstallazione che costa molto più del tempo che sarebbe servito a correggere l'errore al primo tentativo. È esattamente la situazione che la seconda delle "sette vie del fallimento didattico" descrive al capitolo 4.4.

La conseguenza pratica di questa osservazione è semplice ma poco praticata nella scuola italiana: il feedback su un compito è didatticamente prezioso solo se arriva *vicino* al momento in cui il compito è stato svolto. Una correzione che arriva una settimana dopo aver eseguito il compito è quasi sempre una correzione tardiva — non perché abbia perso il suo valore comunicativo, ma perché nel frattempo lo studente ha già continuato a esercitarsi, magari ripetendo l'errore. Il

feedback immediato non significa "in tempo reale" come se fosse una corsa: significa "prima che l'errore abbia avuto il tempo di consolidarsi". In pratica, prima del compito successivo che ripropone la stessa procedura.

Questo principio non è soltanto un'intuizione pedagogica: la ricerca empirica lo conferma con dati molto solidi. La sintesi di Hattie (*Visible Learning: The Sequel*, 2023) sul feedback distingue numerose dimensioni — chi lo dà, come lo dà, quando lo dà, su cosa lo dà. Tra tutte queste dimensioni, la *tempistica del feedback* emerge come la variabile con l'effect size più alto in assoluto: d = 0,89, basato su due meta-analisi e oltre 29.000 studenti. È uno dei valori più alti di tutta la ricerca didattica internazionale. Conferma con precisione ciò che il buon senso pedagogico sa da tempo, e che spesso la pratica scolastica trascura: il momento in cui il feedback arriva conta quanto, e forse più, del contenuto del feedback stesso.

Tradurre questo principio nella didattica quotidiana richiede un piccolo cambiamento di abitudine. Significa, per esempio, prevedere all'inizio del compito a casa una breve sezione di "auto-controllo": tre esercizi a cui lo studente, dopo averli svolti, possa confrontare il proprio procedimento con una soluzione fornita dal docente — magari incollata in fondo al foglio piegato, magari pubblicata sul registro elettronico — in modo da scoprire un eventuale errore *prima* di proseguire con gli esercizi successivi. Significa anche, dove possibile, sfruttare gli strumenti digitali che il feedback immediato lo offrono di natura: i quiz a risposta automatica (presenti su tutte le principali piattaforme di registro elettronico e su strumenti gratuiti come Google Forms o Kahoot), i correttori ortografici e grammaticali che segnalano gli errori mentre lo studente scrive, gli ambienti di esercitazione di matematica che indicano se la risposta è corretta o no senza aspettare la correzione del docente.

Per gli studenti con DSA il feedback immediato ha un valore che va oltre la prevenzione dell'errore consolidato — già fondamentale di per sé. Ha un valore psicologico e relazionale altrettanto importante. Uno studente con DSA, abituato fin dai primi anni di scuola a vedere il proprio quaderno tornare segnato di rosso, sviluppa spesso un'ansia anticipatoria verso il momento della correzione: la consegna del compito non è la fine del lavoro, è l'inizio dell'attesa del verdetto. Il feedback differito amplifica questa ansia, perché lo studente sa che da qualche parte, in un cassetto o in una pila sulla cattedra, c'è già un giudizio formato su di lui, ma non lo conosce ancora. Il feedback immediato, al contrario, accorcia

questa attesa e cambia la natura stessa della correzione: la trasforma da verdetto in conversazione. E quando il feedback arriva attraverso uno strumento digitale — un quiz che segnala l'errore, un correttore che propone una alternativa — perde anche il filtro del giudizio sociale. Non c'è il docente che valuta, non ci sono i compagni che guardano: c'è solo lo studente e lo strumento, e lo studente conserva il controllo della situazione. Per chi ha sperimentato per anni la correzione come fonte di vergogna, questo cambiamento può davvero rimettere in moto la motivazione.

C'è infine un punto che vale la pena chiarire, perché può sembrare in contraddizione con altre indicazioni di questa Guida. Il feedback immediato non significa che lo studente debba essere monitorato in tempo reale mentre fa i compiti, né che ogni errore vada segnalato sul momento da un adulto presente accanto. Sarebbe l'opposto dell'autonomia che la Guida vuole sostenere. Il feedback immediato significa che lo studente, idealmente da solo, abbia la possibilità di verificare in tempi brevi la correttezza di ciò che ha fatto, e di correggersi se serve, prima che l'errore si fissi. È una differenza importante: non più adulti accanto a lui, ma strumenti meglio progettati intorno a lui. Esattamente la traduzione pratica del principio di autonomia di cui questa Guida si occupa nel suo insieme.

STRATEGIA COGNITIVA	MECCANISMO	ADATTAMENTO PER DSA
Retrieval Practice	Richiamo attivo senza supporto testuale	Flashcard vocali, quiz orali, risposte dettate, registrazioni audio dello studente
Spaced Practice	Studio distribuito su più giorni e settimane	Sessioni di 15–20 min, frequenti, con strumenti compensativi sempre attivi
Feedback Immediato	Correzione durante o subito dopo il compito	Quiz digitali, IA correttiva non intrusiva, revisione orale con sintesi vocale
Interleaving	Alternanza di argomenti diversi nella stessa sessione	Da introdurre con cautela: favorire varietà senza aumentare il carico cognitivo
Elaborazione	Spiegare con parole proprie quanto appreso	Esposizione orale guidata da mappe, audio-registrazioni, video-spiegazioni brevi

6.4 Modelli didattici innovativi: Flipped Classroom e Project-Based Learning

La critica ai compiti tradizionali ha portato allo sviluppo di modelli che ripensano il confine tra scuola e casa. Per gli studenti con DSA, questi modelli offrono un vantaggio strutturale: spostano l'assistenza del docente verso le fasi più critiche dell'apprendimento, lasciando a casa le attività più adatte a essere svolte in autonomia con strumenti compensativi.

Nel modello Flipped Classroom la trasmissione dei contenuti avviene a casa tramite materiali digitali (video, podcast, letture semplificate), mentre il tempo in aula è dedicato alla risoluzione di problemi e alla discussione. Una meta-analisi sistematica ha mostrato un effect size medio di SMD = 0,57. Per i DSA il vantaggio è marcato: a casa lo studente può fruire dei contenuti ai propri ritmi, con pausa e riavvio, sintesi vocale, velocità regolabile; in aula il momento di applicazione — tradizionalmente il più difficile, quello in cui servirebbero domande e supporto — avviene in presenza del docente. Il punto critico è la qualità e l'accessibilità dei materiali domestici: video adeguati, testi in formato accessibile (ottenibili con il servizio LibroAID dell'Associazione Italiana Dislessia), audio chiari, schemi e mappe.

Il Project-Based Learning (PjBL) rappresenta una rottura più netta con la logica del compito ripetitivo: gli studenti affrontano sfide reali e complesse per un periodo prolungato, lavorando in gruppi. Le meta-analisi indicano un effect size combinato superiore a 1, con sviluppo di competenze trasversali (collaborazione, comunicazione, problem-solving, autonomia). Per i DSA il PjBL offre vantaggi strutturali: la valutazione si concentra sul prodotto e sul processo, non sulla correttezza formale; l'apprendimento è intrinsecamente multimodale; il lavoro collaborativo riduce la solitudine del compito domestico; il significato del progetto alimenta la motivazione intrinseca, che è la risorsa più vulnerabile negli studenti che vivono ripetuti fallimenti scolastici.

CARATTERISTICA	DIDATTICA TRADIZIONALE	FLIPPED CLASSROOM	PROJECT-BASED LEARNING
Dove avviene il momento difficile?	A casa, da soli	In classe, con il docente	In classe, in gruppo
Valutazione	Test e interrogazioni sulla forma	Applicazione e discussione	Processo e prodotto finale

CARATTERISTICA	DIDATTICA TRADIZIONALE	FLIPPED CLASSROOM	PROJECT-BASED LEARNING
Impatto motivazionale	Spesso percepito come oneroso	Alto: lo studente sceglie ritmi e strumenti	Alto: il progetto è significativo
Accessibilità per DSA	Strutturalmente problematica	Alta se i materiali sono accessibili	Molto alta: multimodalità nativa

UN ESEMPIO CONCRETO — LA LEZIONE FLIPPATA DI STORIA

Versione tradizionale: a casa gli studenti leggono quindici pagine del manuale sulla Rivoluzione Francese; in classe il docente espone gli eventi principali. Versione flippata: a casa gli studenti ascoltano un podcast di venti minuti (o guardano un video) sulla Rivoluzione Francese, scelto o predisposto dal docente; in classe il tempo è dedicato alla discussione collettiva sulle cause, alla costruzione di una mappa condivisa alla lavagna interattiva, all'applicazione (perché la storia funziona così? quali eventi attuali ricordano la dinamica francese?). Per uno studente con DSA il contenuto domestico è fruibile in modalità accessibile — audio, velocità regolabile, visione — e la barriera della difficoltà di lettura è rimossa; il momento più cognitivamente impegnativo, la discussione concettuale, avviene in presenza del docente con il supporto della mappa visiva costruita insieme. Il moltiplicatore di fatica non si attiva sulla decodifica, ma resta libero per il pensiero — che è ciò che la storia chiede.

7. Approcci disciplinari e strumenti compensativi

I compiti non sono tutti uguali: la loro efficacia varia significativamente a seconda della disciplina, e ogni materia richiede una progettazione specifica. Per gli studenti con DSA questa variabilità si amplifica perché i diversi disturbi impattano in modo differente sui diversi ambiti: la dislessia incide soprattutto sulle materie ad alta densità testuale, la discalculia sulle materie scientifiche, la disgrafia e la disortografia su qualsiasi attività richieda produzione scritta estesa. Una progettazione disciplinare consapevole abbassa il moltiplicatore di fatica effettivo e libera risorse cognitive per il ragionamento.

7.1 Matematica e discalculia

Nelle materie scientifiche i compiti hanno spesso funzione procedurale: rinforzare automatismi di calcolo, applicare formule, risolvere problemi tipici. La ricerca indica una correlazione positiva tra tempo speso e rendimento in matematica, ma solo entro certi limiti — e con la condizione decisiva che il compito sia calibrato sul livello reale di partenza dello studente. Assegnare lo stesso set di venti problemi a tutta la classe è inutile per chi ha già capito e frustrante per chi non è in grado di procedere autonomamente.

Per la discalculia, gli esercizi a casa non devono puntare sulla quantità di operazioni ripetitive, ma sulla costruzione del 'senso del numero' e sulla strutturazione delle procedure. Tavola pitagorica, linea dei numeri, calcolatrice, fogli di calcolo, diagrammi di flusso e griglie operative sono strumenti compensativi previsti dalle Linee Guida e da utilizzare a casa con la stessa naturalezza con cui si utilizzano gli occhiali.

DIFFICOLTÀ	STRUMENTO COMPENSATIVO	MISURA DISPENSATIVA
Recupero di fatti aritmetici	Tavola pitagorica, linea dei numeri, calcolatrice anche parlante	Dispensa dallo studio mnemonico delle tabelline
Incolonnamento e procedura	Griglie, fogli di calcolo, diagrammi di flusso, schemi visivi	Esonero dal ricopiare espressioni dalla lavagna
Risoluzione di problemi	Sintesi vocale per il testo del problema, calcolatrice scientifica	Riduzione del numero di problemi a parità di obiettivi cognitivi

DIFFICOLTÀ	STRUMENTO COMPENSATIVO	MISURA DISPENSATIVA
Memorizzazione di formule	Formulari consentiti durante lo studio e nelle verifiche	Dispensa dallo studio mnemonico delle formule complesse

UN ESEMPIO CONCRETO — RIPROGETTARE UN COMPITO DI MATEMATICA

Compito originale: 'Risolvi i problemi 1-20 a pagina 78.' Compito riprogettato: 'Scegli tre problemi tra i venti a pagina 78. Spiega in due righe perché hai scelto questi tre. Risolvili usando gli strumenti che preferisci — calcolatrice, formulario, mappa di formule. Per ogni problema, indica quale passaggio ti è risultato più difficile.' Perché funziona meglio per i DSA: la quantità è proporzionata al moltiplicatore di fatica (tre problemi anziché venti); la metacognizione è esercitata nella scelta motivata; gli strumenti compensativi diventano parte integrante del compito e non concessione separata; la valutazione si sposta dal volume al ragionamento; il docente riceve un'informazione preziosa — quale passaggio è ostico — utilizzabile nella lezione successiva. Per lo studente a sviluppo tipico il compito resta sfidante: scegliere tre problemi richiede comunque di guardare tutti e venti per decidere, e l'esercizio metacognitivo è formativo anche per lui.

7.2 Scienze e discipline STEM

Le discipline scientifiche (fisica, chimica, biologia, scienze della terra, tecnologia) e il loro insieme oggi indicato con l'acronimo STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) hanno una caratteristica didattica che le accomuna: i compiti a casa assumono spesso la forma del *problema*, un testo che descrive una situazione e chiede di applicarvi una procedura. È un formato che mette in difficoltà lo studente con DSA per ragioni che riguardano la decodifica del testo prima ancora che la disciplina scientifica.

Un problema di fisica, prima di essere un problema di fisica, è un testo da leggere. La consegna *"Un'automobile parte da ferma con accelerazione costante di 2 m/s² e percorre 100 metri in linea retta. Trascurando l'attrito dell'aria, calcola la velocità finale e il tempo impiegato"* contiene ventotto parole, due dati numerici, una clausola di semplificazione (*"trascurando l'attrito"*), due quesiti, un implicito da riconoscere (l'automobile è in moto rettilineo uniformemente accelerato). Prima di applicare la formula, lo studente deve identificare i dati nascosti tra le parole, riconoscere quale modello fisico si applica, distinguere le grandezze richieste. Per uno studente con dislessia, ciascuno di questi passaggi paga il pieno costo del moltiplicatore di fatica. Quando il compito torna in classe incompleto, non è quasi

mai una questione di impreparazione: è saturazione cognitiva sulla consegna. La fisica non è stata neanche affrontata, perché tutta l'energia disponibile è stata spesa per decodificare il testo.

La ricerca recente, sintetizzata in Hattie (2023), offre un quadro empirico più dettagliato sulle materie scientifiche. La meta-analisi di Fan et al. (2017), basata su 41 studi, riporta un effect size medio di d = 0,44 per i compiti di matematica e scienze, con valori distinti per disciplina: matematica d = 0,40, scienze d = 0,52. Il dato è incoraggiante, ma la sua interpretazione richiede attenzione. Gli autori della meta-analisi spiegano l'effect size positivo riconducendolo alla natura specifica dei compiti STEM nella scuola secondaria: si tratta in larga parte di esercitazione su procedure già spiegate in classe, quella che la letteratura chiama *deliberate practice* — pratica intenzionale e mirata. Quando invece i compiti STEM chiedono allo studente di affrontare per la prima volta concetti nuovi, o di risolvere autonomamente problemi di ordine superiore, l'effetto si annulla o diventa negativo. Per gli studenti con DSA il dato si traduce in una linea operativa precisa: i compiti scientifici funzionano se assegnano pratica di ciò che è già stato spiegato, falliscono se chiedono di scoprire da soli concetti nuovi.

Per gli studenti con DSA, che partono già con il peso del moltiplicatore di fatica, anche un effect size positivo come quello documentato da Fan et al. può diventare negativo se la quantità dei compiti supera la soglia di sostenibilità. Studenti potenzialmente brillanti in matematica e in fisica, capaci di un pensiero visivo e relazionale che molti compagni a sviluppo tipico non possiedono, abbandonano l'idea di un percorso STEM perché ogni compito di pratica è stato vissuto come un'esperienza di fallimento.

Ridurre la barriera testuale è la priorità operativa. Tre interventi, attuabili dal singolo docente, producono cambiamento immediato.

Il primo è fornire la consegna in formato accessibile. Significa offrire il testo del problema in audio (registrato dal docente o convertito con sintesi vocale), oppure in versione visivamente semplificata, con i dati separati graficamente dal corpo del testo. Una semplice tabella che separi *"dati noti"*, *"dati da calcolare"* e *"informazioni aggiuntive"* riduce significativamente il costo cognitivo della consegna, e funziona bene anche per gli studenti senza DSA.

Il secondo è strutturare il problema in passi espliciti. Invece di chiedere *"calcola la velocità finale e il tempo impiegato"*, suddividere la richiesta: *"a) identifica il tipo di moto; b) scrivi le formule che useremo; c) calcola la velocità finale; d) calcola il*

tempo impiegato". La scomposizione non semplifica la fisica, semplifica l'organizzazione del compito. Per lo studente con DSA, in cui le funzioni esecutive di pianificazione sono spesso parte del profilo di difficoltà, ricevere già scomposto il processo libera risorse per il ragionamento scientifico.

Il terzo è autorizzare esplicitamente la calcolatrice e il formulario, in ogni momento, a casa come in classe. La memorizzazione delle formule è un'attività mnemonica che non insegna fisica; testare la memoria a colpi di formula significa testare la memoria, non la disciplina. Uno studente che con il formulario davanti applica la formula giusta sta dimostrando di aver capito la fisica; uno studente che senza formulario non riesce a richiamare la formula non sta dimostrando di non aver capito la fisica, ma di non aver memorizzato.

UN ESEMPIO CONCRETO: RIPROGETTARE UN PROBLEMA DI FISICA

Compito originale: *"Risolvi i problemi da 1 a 8 a pagina 142 (cinematica del moto rettilineo uniforme e uniformemente accelerato)."*
Compito riprogettato: *"Scegli tre problemi tra quelli a pagina 142. Per ciascun problema completa questa scheda: 1) di che tipo di moto si tratta; 2) quali sono i dati noti e quale grandezza devi calcolare; 3) quale formula applichi e perché; 4) il calcolo, con la calcolatrice; 5) il risultato, con l'unità di misura. Per ogni problema, indica anche quale passaggio (decodifica del testo, scelta della formula, calcolo, unità di misura) ti è risultato più difficile."*
Perché funziona meglio. La quantità è proporzionata al moltiplicatore di fatica: tre problemi al posto di otto. La scheda strutturata riduce il costo della pianificazione. La calcolatrice è esplicitamente parte del compito, non una concessione. La domanda metacognitiva finale (*"quale passaggio ti è risultato più difficile"*) trasforma il compito in informazione formativa per il docente: il prossimo problema affrontato in classe può essere costruito proprio sul passaggio che lo studente ha segnalato come più ostico. Per lo studente a sviluppo tipico il compito resta sfidante: scegliere tre problemi tra otto richiede comunque di leggerli e valutarli, e la scheda lo costringe a una riflessione metacognitiva che probabilmente nessun esercizio standard gli aveva mai richiesto.

7.3 Lingue straniere

L'inglese, per la sua opacità fonologica (la distanza tra come si scrive e come si pronuncia), pone sfide significative ai DSA. Lingue come l'italiano e lo spagnolo, fonologicamente trasparenti, risultano generalmente meno ostiche; lingue come il francese e ancor più l'inglese richiedono adattamenti specifici. I compiti devono privilegiare l'espressione orale, l'uso di mediatori iconografici, la pratica conversazionale. La valutazione si concentra sulla capacità comunicativa, non sulla correttezza ortografica formale.

L'utilizzo dell'Intelligenza Artificiale generativa per effettuare piccoli dialoghi in lingua, per allenarsi nella pronuncia o per ricevere feedback su un testo prodotto risulta particolarmente efficace: trasforma l'esposizione orale (tipicamente la più ansiogena) in una pratica privata, ripetibile, non giudicante. Le funzioni vocali di ChatGPT, Gemini, Claude e applicazioni dedicate offrono oggi possibilità che fino a pochi anni fa erano semplicemente non disponibili.

UN ESEMPIO CONCRETO — UN COMPITO DI INGLESE PER LA SECONDARIA

Compito originale: 'Tradurre dal libro a pagina 64 il dialogo, completare gli esercizi 5-8 di pagina 65 sul past simple, scrivere un breve testo di 100 parole sulle vacanze estive.' Compito riprogettato: 'Ascolta il dialogo a pagina 64 (audio presente nel libro o registrato dal docente). Rispondi a voce a tre domande sul dialogo, registrando un breve audio — anche con una conversazione di un minuto con un assistente IA in modalità vocale. Per il past simple: completa cinque frasi a scelta tra gli esercizi 5-8.' Perché funziona meglio per i DSA: la barriera della decodifica fonologica dell'inglese — ortografia opaca, il punto più ostico per il profilo dislessico — è rimossa; la pratica orale, terreno su cui i DSA non sono svantaggiati, è valorizzata; l'uso dell'IA come interlocutore di pratica linguistica è introdotto in cornice didattica esplicita; la quantità è proporzionata. La valutazione si esercita sulla competenza comunicativa che è l'obiettivo formativo reale, non sulla correttezza ortografica.

7.4 Discipline umanistiche e letture propedeutiche

Le discipline umanistiche e linguistiche — italiano, storia, geografia, filosofia, latino, greco — pongono allo studente con DSA tre sfide cognitivamente distinte, che è utile riconoscere separatamente perché ciascuna richiede una risposta didattica diversa. La prima è la lettura, spesso di testi lunghi, talvolta complessi sul piano lessicale e sintattico. La seconda è la memorizzazione strutturata di informazioni:

date, autori, eventi, opere, concetti chiave, che si organizzano in sistemi spesso poco intuitivi. La terza è la produzione scritta estesa: temi, analisi, riassunti, commenti, in cui la scrittura non è veicolo neutro ma è essa stessa parte dell'esercizio valutato. Ciascuna di queste tre sfide ha un suo modo di pagare il moltiplicatore di fatica, e una sua specifica progettazione domestica.

Sul fronte della lettura, le letture propedeutiche a casa, se rese accessibili tramite audiolibri, sintesi vocale o testi semplificati, liberano tempo prezioso in aula per il confronto e la sintesi. Una lezione di storia o di filosofia in cui lo studente con dislessia arriva avendo già potuto fruire del contenuto, in forma audio o adattata, è radicalmente diversa da una lezione in cui lo studente deve scoprire il testo durante la lettura in aula. La sintesi vocale, in questo senso, non è un compromesso al ribasso: è la condizione perché il tempo scolastico possa essere usato per il pensiero, non per la decodifica. Il principio si estende al lavoro a casa: invece di assegnare "leggere il capitolo 7 del manuale di storia", il docente può proporre tre formati alternativi che lo studente sceglie in base al proprio modo di apprendere — leggere il capitolo, ascoltarne la versione audio, fruirne in forma di mappa o di schema visuale già predisposto. Tutti e tre i formati arrivano allo stesso contenuto; il loro costo cognitivo per lo studente con DSA è radicalmente diverso.

Sul fronte della memorizzazione, le discipline umanistiche chiedono allo studente di tenere a mente molte informazioni puntuali — chi, quando, dove, in quale opera, con quale concetto, in quale corrente di pensiero. È un compito che il moltiplicatore di fatica amplifica in modo particolare, perché la memorizzazione di informazioni isolate è proprio l'ambito in cui i DSA sono strutturalmente più svantaggiati. La risposta didattica non è "ridurre i contenuti", ma cambiare la strategia di consolidamento. Mappe concettuali, linee del tempo, schemi visivi, schede mnemoniche organizzate per categorie, infografiche realizzate dallo studente stesso (anche con l'aiuto di strumenti IA che ne generano una struttura iniziale) sono modalità in cui lo stesso contenuto viene fissato attraverso il canale visuospaziale, che nei profili dislessici è spesso un punto di forza. La retrieval practice descritta al capitolo 6.1 si applica esattamente qui: meglio cinque domande orali ripetute a giorni alterni che un'ora di studio della pagina del manuale.

Sul fronte della produzione scritta, le discipline umanistiche hanno una specificità che richiede particolare attenzione. In matematica e nelle STEM la scrittura è

veicolo: serve a esprimere un ragionamento che si valuta a parte. In italiano, in storia, in filosofia, la scrittura è essa stessa una parte dell'oggetto valutato. È il punto in cui le misure compensative — sintesi vocale per la rilettura del proprio testo, software di videoscrittura con correttore, strumenti IA per il feedback sulla struttura del testo prima della consegna — diventano particolarmente preziose. Una buona pratica è dissociare esplicitamente la valutazione del *contenuto* (coerenza, argomentazione, ricchezza concettuale) dalla valutazione della *forma* (ortografia, sintassi, punteggiatura). Per lo studente con DSA, la stessa identica produzione può ricevere un voto molto diverso a seconda di quale dei due piani il docente sta valutando. Esplicitarlo nella consegna — "valuterò la qualità dell'argomentazione, non l'ortografia" — non è un'ammissione di indulgenza, è la chiarezza professionale che il PDP richiede.

Una considerazione a parte merita lo studio delle lingue classiche, latino e greco, ancora presenti in molti percorsi di secondaria di secondo grado. La traduzione classica è uno degli esercizi più costosi sul piano cognitivo per lo studente con DSA: combina decodifica testuale (in una lingua che non si conosce nella sua dimensione orale), recupero lessicale (di vocaboli memorizzati senza il sostegno della pratica conversazionale), applicazione di regole grammaticali complesse, scrittura in lingua di arrivo. Per molti studenti con DSA, il latino e il greco diventano l'ostacolo che decide l'autoesclusione dal liceo classico, e questa decisione spesso non riflette la capacità di pensiero umanistico dello studente ma soltanto la sua barriera con il formato di esercitazione tradizionale. Le pratiche compensative — autorizzazione esplicita all'uso del dizionario digitale in classe e a casa, ammissione di strumenti di analisi morfologica online, valutazione del commento testuale e della comprensione semantica oltre che della correttezza formale della traduzione — non riducono gli obiettivi formativi del liceo classico, ma li allineano alle effettive possibilità di accesso dello studente con DSA.

UN ESEMPIO CONCRETO — RIPROGETTARE UN COMPITO DI ITALIANO SULLA LETTERATURA

Compito originale: "Studia il capitolo del manuale su Giacomo Leopardi (pp. 234-258). Per martedì prossimo prepara un'esposizione orale di quindici minuti sulla sua vita, sulle opere principali e sul pensiero filosofico. Scrivi inoltre un tema di seicento parole su 'La poetica del vago e dell'indefinito in Leopardi'."
Compito riprogettato: "Fruisci del contenuto su Leopardi nel formato che preferisci: il capitolo del manuale (pp. 234-258), oppure l'audiolettura presente sul libro digitale,

oppure il podcast indicato sul registro elettronico. Costruisci una mappa concettuale di Leopardi che colleghi vita, opere principali e idee filosofiche centrali — puoi usare carta, software di mappe o strumenti IA per partire da una struttura iniziale. Esponi oralmente la tua mappa in cinque-otto minuti, registrandoti o presentando in classe a scelta. Per la parte sulla 'poetica del vago e dell'indefinito': leggi (o ascolta) 'L'infinito' e scrivi una pagina di commento personale su che cosa significa per te il rapporto tra il limite e l'indefinito nel testo. Strumenti consentiti: sintesi vocale, correttore IA, formulazione orale poi dettata."
Perché funziona meglio. La fruizione del contenuto è offerta in tre formati equivalenti: lo studente sceglie quello che paga meno il moltiplicatore di fatica. L'esposizione orale di cinque-otto minuti (invece di quindici) è proporzionata alla soglia di sostenibilità senza ridurre l'obiettivo cognitivo: meglio otto minuti densi che quindici dispersi. La mappa concettuale valorizza il pensiero visivo, in cui molti dislessici eccellono. Il tema su 'L'infinito' è ridotto da seicento a circa duecentocinquanta parole (una pagina), e l'obiettivo è spostato dalla quantità alla profondità del commento personale: l'opera è una sola, scelta con cura, e l'analisi può approfondirsi invece di disperdersi su molti testi. Per lo studente a sviluppo tipico il compito resta sfidante: la mappa concettuale è un esercizio metacognitivo non banale, il commento personale richiede una posizione interpretativa, e il limite di parole costringe a essere essenziale invece che prolisso.

7.5 Strumenti compensativi: un repertorio consolidato

Il quadro degli strumenti compensativi digitali si è ampliato significativamente negli ultimi anni, sia per la qualità tecnica sia per la disponibilità gratuita. Si possono raggruppare in cinque famiglie principali:

- Sintesi vocale di terza generazione: Microsoft Immersive Reader (gratuito, integrato in Word ed Edge), Apple Spoken Content, lettura di Chrome, NaturalReader, Speechify, voci neurali di Microsoft Azure ed ElevenLabs. La qualità acustica attuale riduce significativamente l'affaticamento uditivo nelle sessioni prolungate.
- Mappe concettuali e multimediali: SuperMappeX, CmapTools, Algor Education, Canva, Napkin.ai, NotebookLM. Strumenti che permettono di generare automaticamente strutture concettuali da un testo, da personalizzare poi a partire da uno scheletro già pronto.
- Software di videoscrittura con supporto adattivo: Microsoft Word con correttore IA, Google Docs con voice typing, software dedicati come ePico! per la produzione testuale assistita.

- Calcolatrici e supporti matematici: calcolatrice parlante, fogli di calcolo per l'incolonnamento, Wolfram Alpha per la verifica passo-passo, geometra digitale per le costruzioni geometriche.
- Biblioteche digitali e libri di testo accessibili: il servizio LibroAID dell'Associazione Italiana Dislessia garantisce ai soci l'accesso gratuito ai libri di testo scolastici in formato PDF aperto, compatibili con i software di lettura e di creazione di mappe (questo grazie alla disponibilità degli editori scolastici e all'Associazione Italiana Editori – AIE).

PRINCIPIO OPERATIVO

Gli strumenti compensativi non sono ausili facoltativi: sono i 'ponti' che rendono accessibile l'informazione e che, in termini del modello introdotto al capitolo 3.2, agiscono direttamente nel ridurre il moltiplicatore effettivo. Devono essere disponibili a casa con la stessa naturalezza con cui sono disponibili a scuola: il diritto allo strumento non si interrompe alla porta dell'aula.
Per questo sono preferibili le soluzioni Cloud, con account di accesso possibile sia a casa che a scuola, indipendentemente dal device utilizzato.

8. Intelligenza Artificiale al servizio dell'autonomia

L'Intelligenza Artificiale generativa, entrata nell'uso comune negli ultimi tre anni, sta modificando in profondità il panorama degli strumenti compensativi. La sua portata per gli studenti con DSA è significativa: alcune barriere che fino a poco tempo fa richiedevano interventi specialistici (semplificazione di testi, costruzione di mappe, esposizione orale guidata) sono oggi gestibili con strumenti gratuiti, o a costi relativamente contenuti, e ampiamente disponibili. L'IA amplifica ciò che il docente e la famiglia già fanno: in presenza di una cornice pedagogica consapevole diventa uno strumento compensativo potente, senza tale cornice può diventare un elemento di ulteriore disuguaglianza.

8.1 IA come strumento compensativo Vs IA come strumento sostitutivo

La distinzione fondamentale è tra IA che riduce il carico strumentale potenziando l'autonomia dello studente, e IA che esegue al posto dello studente impoverendo il processo cognitivo. La prima è coerente con la logica dei mediatori didattici (cfr. la Guida AID dedicata): rende visibile ed esprimibile ciò che lo studente sa, senza sostituirsi a lui. La seconda riproduce esattamente il problema che gli strumenti compensativi sono nati per risolvere: la confusione tra ciò che lo studente sa e ciò che ha potuto produrre.

Un esempio chiarifica la differenza: chiedere all'IA di generare la struttura iniziale di una mappa concettuale a partire da un testo è uso compensativo (rimuove il blocco della pagina vuota, sposta l'energia sulla rielaborazione critica); chiedere all'IA di scrivere un tema al posto dello studente è uso sostitutivo (lo studente non si esercita più, e il prodotto non riflette le sue competenze). La cornice pedagogica deve esplicitare con chiarezza quali usi sono ammessi, in quali momenti, con quale livello di supervisione.

8.2 Funzioni utili e strumenti disponibili

I principali ambiti in cui l'IA generativa può svolgere una funzione compensativa autentica per gli studenti con DSA sono cinque:

Semplificazione e adattamento dei testi

Claude (Anthropic), ChatGPT (OpenAI), Gemini (Google), Microsoft Copilot permettono di riscrivere qualsiasi testo su diversi livelli di difficoltà in pochi secondi. La personalizzazione può spingersi fino a trasformare un testo in

sequenze domanda-risposta, formato che favorisce la comprensione per molti DSA. La supervisione del docente è essenziale per verificare che la semplificazione non perda contenuto sostanziale.

Generazione assistita di mappe concettuali

I modelli IA generano strutture concettuali gerarchiche da un testo incollato, che lo studente personalizza. NotebookLM, Napkin.ai, SMX Studio, Algor Education offrono questa funzione con interfacce dedicate. Il vantaggio cognitivo è significativo: si rimuove il blocco iniziale della pagina vuota — spesso paralizzante per studenti con difficoltà di pianificazione — e si sposta l'energia sulla rielaborazione critica, che è l'obiettivo reale dell'apprendimento.

Trascrizione automatica per disgrafia e disortografia

Strumenti come Whisper di OpenAI, le funzioni vocali integrate in Google Docs e Microsoft Word, e le applicazioni di voice typing dei sistemi operativi permettono allo studente di dettare testi ed elaborati oralmente, eliminando la barriera strumentale della scrittura. Le spiegazioni del docente possono essere registrate e trascritte automaticamente, e rese disponibili come testo navigabile ed elaborabile, per esempio con NotebookLM.

Tutor conversazionali adattivi

Gli assistenti IA possono essere configurati per profili DSA: frasi brevi, elenchi puntati, nessun gergo tecnico, un esempio concreto per ogni concetto astratto, commento al contenuto senza penalizzazione formale. Khanmigo (Khan Academy) è già esplicitamente progettato in questa direzione. Strumenti come Claude, ChatGPT e Gemini permettono di costruire chatbot personalizzati che replicano molte funzioni del tutor specializzato a costo zero, con il limite — non secondario — che richiedono comunque supervisione umana competente.

Feedback ortografico non invasivo e ripetizione spaziata

LanguageTool (open source), Grammarly e le funzioni IA di Microsoft Word forniscono correzioni che lo studente accetta o rifiuta autonomamente. La correzione cessa di essere un atto pubblico potenzialmente umiliante e diventa una conversazione privata, ripetibile, non giudicante. Anki con generazione automatica di carte e Quizlet AI trasformano qualsiasi testo in flashcard per la ripetizione spaziata, integrando le strategie cognitive descritte al capitolo 6.

STRUMENTO IA	FUNZIONE PRINCIPALE	GRATUITO	FASCIA D'ETÀ
Microsoft Immersive Reader	Lettura ad alta voce, spaziatura, sillabazione, traduzione	Sì	Tutte
Claude / ChatGPT / Gemini	Semplificazione testi, scaffolding, dialogo, tutoraggio	Sì (base)	Con supervisione
NotebookLM	Elaborazione testuale, vocale e schematica dei propri contenuti	Sì	Con supervisione
Napkin.ai / Algor Education	Generazione mappe concettuali da testo	Sì (base)	11+
Khanmigo	Tutor conversazionale adattivo (Khan Academy)	Sì	6–18
Quizlet AI / Anki + LLM	Flashcard e ripetizione spaziata	Sì (base)	10+
LanguageTool / Grammarly	Feedback ortografico e grammaticale non intrusivo	Sì (base)	Tutte
ElevenLabs / Azure Neural	Sintesi vocale neurale di alta qualità	Sì (limitato)	Tutte

8.3 Cinque cautele etiche nell'uso dell'IA con minori

L'introduzione dell'IA nei percorsi di studio dei minori, e in particolare degli studenti con DSA, richiede una cornice etica esplicita. **Cinque aree** meritano attenzione prioritaria:

1. Tutela dei dati personali (GDPR minori): consenso informato dei genitori, configurazione per non condividere dati sensibili con i fornitori del servizio, attenzione alla profilazione commerciale.
2. Prevenzione della dipendenza: come ogni scaffolding (cfr. capitolo 2.2) anche l'IA deve essere usata con la prospettiva esplicita della propria graduale riduzione. Lo studente non deve diventare dipendente dallo strumento: deve usarlo all'inizio per riuscire a fare ciò che da solo ancora non riesce, mantenendo il controllo, la supervisione, e diventando sempre più autonomo nell'utilizzo critico e funzionale.
3. Trasparenza algoritmica: docenti e famiglie devono sapere come i sistemi IA stanno effettivamente influenzando l'apprendimento, quali contenuti generano, su quali basi.

4. Equità di accesso: gli strumenti IA non devono ampliare il divario digitale. Per gli studenti DSA in contesti socioeconomici svantaggiati, la disponibilità effettiva di dispositivi e connessione è precondizione di ogni discorso sull'IA.
5. Formazione dei docenti: nessuno strumento IA è efficace senza supervisione umana competente. La formazione del personale scolastico è il presupposto perché l'IA porti benefici reali e non si traduca in un'ulteriore fonte di disuguaglianza.

AID ha posto l'Intelligenza Artificiale al centro della propria offerta formativa AID Academy 2026, la piattaforma gratuita per i Soci AID, riconoscendone insieme le potenzialità compensative e la necessità di una cornice pedagogica esplicita. Il messaggio è coerente con tutta la posizione associativa: gli strumenti, da soli, non risolvono nulla; le persone — docenti formati, famiglie consapevoli, studenti accompagnati — fanno la differenza.

8.4 Introdurre l'IA nella pratica didattica: cinque passi

La transizione dall'IA come concetto all'IA come strumento didattico utilizzato consapevolmente richiede una procedura ordinata. Cinque passi minimi ne assicurano la sostenibilità e proteggono il docente, la famiglia e lo studente da introduzioni improvvisate.

1. **Informare e formalizzare.** Comunicare l'introduzione dell'IA al dirigente scolastico e al referente DSA dell'istituto; verificare l'esistenza di una policy d'istituto e proporne una se assente. Inserire l'uso degli strumenti IA nel PDP dello studente, con la cornice d'uso esplicita: quali strumenti, in quali momenti, per quali finalità.
2. **Educare i genitori.** Convocare un breve incontro, anche in formato online, con la famiglia per spiegare la differenza tra uso compensativo e uso sostitutivo dell'IA; raccogliere il consenso informato per il trattamento dati nei termini del GDPR minori; condividere le modalità d'uso domestico, perché non sia il pomeriggio dei compiti a improvvisarle.
3. **Educare lo studente.** Dedicare almeno trenta minuti di una lezione, o di un incontro extracurricolare, a spiegare allo studente come l'IA gli sarà utile: quali compiti può semplificare, quali deve continuare a fare da solo, perché. Mostrare un esempio pratico di uso compensativo — semplificare un testo, generare una mappa di partenza — e uno di uso da evitare — chiedere all'IA di scrivere il tema al posto suo.

4. **Comunicare alla classe.** Senza esporre lo studente, spiegare alla classe che alcuni strumenti — l'IA, la sintesi vocale, la calcolatrice — sono parte di un repertorio di accessibilità adottato in coerenza con la normativa. Inquadrare in termini di equità sostanziale: gli strumenti che sostengono qualcuno non penalizzano nessuno. L'utilizzo degli stessi strumenti e strategie anche da parte del resto della classe è da valutare coerentemente, dal momento che anche gli altri studenti ne potrebbero beneficiare.
5. **Monitorare e ricalibrare.** A due mesi dall'introduzione, in un breve incontro tra docente, studente e famiglia, verificare cosa funziona e cosa no. Documentare l'efficacia nel PDP. La cornice d'uso può essere progressivamente ricalibrata in funzione dell'autonomia crescente dello studente: l'IA va usata come scaffolding, con riduzione progressiva dell'assistenza nel tempo.

8.5 La cornice giuridica e istituzionale sull'Intelligenza Artificiale in ambito scolastico

L'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nei contesti scolastici non avviene in un vuoto normativo. Al momento della pubblicazione di questa Guida, la cornice giuridica europea e italiana sull'IA è in fase di rapida strutturazione, e il docente che introduce strumenti IA nella propria pratica didattica opera dentro un sistema di regole già in parte applicabili e in parte prossime all'applicazione.

A livello europeo, il riferimento principale è il Regolamento (UE) 2024/1689, noto come AI Act, entrato in vigore il 1° agosto 2024. Il regolamento adotta un approccio basato sul rischio, classificando i sistemi di IA in quattro categorie (rischio inaccettabile, alto, limitato, minimo) e prevedendo per ciascuna categoria obblighi differenti. I sistemi di IA utilizzati nell'istruzione, comprese le applicazioni per la valutazione degli studenti e per l'ammissione a percorsi formativi, rientrano nella categoria *ad alto rischio*, con obblighi di trasparenza, supervisione umana, gestione dei dati e documentazione. L'applicazione di queste disposizioni è scaglionata nel tempo: alcuni obblighi sono già operativi al maggio 2026, altri lo diventeranno nei mesi successivi. Per il docente che integra strumenti di IA nella didattica quotidiana, le implicazioni concrete riguardano principalmente la consapevolezza della categoria di rischio degli strumenti utilizzati, la verifica della loro conformità dichiarata dal fornitore, e la trasparenza nei confronti degli studenti e delle famiglie.

A livello italiano, *il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha pubblicato indicazioni e Linee Guida sull'uso dell'IA nelle scuole, di cui si consiglia di consultare l'edizione più aggiornata sul sito istituzionale del Ministero.* È in iter parlamentare anche un

disegno di legge italiano sull'IA, che integrerà le disposizioni europee con specificazioni di diritto nazionale. Le scuole italiane devono inoltre tenere conto del Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati (GDPR, Regolamento UE 2016/679), particolarmente nella sua applicazione ai minori (consenso informato dei genitori per i minori di quattordici anni, secondo l'art. 8 del GDPR come integrato dal D.Lgs. 101/2018), e dell'European Accessibility Act (D.Lgs. 27 maggio 2022, n. 82, già richiamato al capitolo 1), i cui obblighi di accessibilità si applicano anche alle piattaforme di e-learning e agli strumenti digitali utilizzati dalle scuole.

Cosa significa tutto questo per il docente che, all'inizio di un anno scolastico, decide di introdurre uno strumento di IA generativa con uno studente con DSA? Tre azioni di buon senso, sufficienti a operare correttamente dentro la cornice giuridica vigente. Primo: verificare che lo strumento scelto sia stato sviluppato in conformità con la normativa europea sull'IA e sulla protezione dei dati, controllando le informazioni che il fornitore fornisce nella propria informativa sulla privacy. Secondo: raccogliere il consenso informato dei genitori per il trattamento dei dati dello studente, prevedendo esplicitamente l'uso dello strumento IA nel PDP e nella comunicazione famiglia-scuola (cfr. il capitolo 8.4, passo 2). Terzo: aggiornare periodicamente la propria conoscenza del quadro normativo, che è in evoluzione, attraverso le fonti ministeriali e attraverso la formazione professionale (compresa quella offerta da AID Academy, che dedica all'IA per i DSA un percorso strutturato).

La cornice giuridica, sintetizzata in questi termini, non è un ostacolo all'introduzione dell'IA nella didattica, ma il presupposto perché tale introduzione avvenga in modo professionalmente fondato e tutelante per lo studente. Le norme europee e italiane sull'IA convergono su un principio che attraversa l'intera impostazione di questa Guida: l'Intelligenza Artificiale è uno strumento al servizio dell'apprendimento, e diventa tale solo quando la sua introduzione è accompagnata da una cornice esplicita, fatta di consapevolezza professionale, di trasparenza con le famiglie e di tutela dei diritti dello studente.

9. Le vacanze estive: tra continuità di apprendimento e diritto al riposo

La pausa estiva pone, in forma concentrata, tutte le tensioni che attraversano l'intero anno scolastico: il bisogno di consolidare apprendimenti fragili, la necessità di riposo dopo mesi di sforzo intensificato, l'attesa di un recupero che non sempre arriva, la pressione familiare per non 'perdere terreno'. Per gli studenti con DSA queste tensioni sono amplificate: l'anno scolastico è costato più fatica, il rientro a settembre è spesso vissuto con ansia, e la tentazione di trasformare l'estate in una lunga sessione di recupero è forte da entrambi i lati — scuola e famiglia.

Il principio guida di questa Guida vale anche e soprattutto in estate: il diritto al riposo non è in opposizione al diritto all'apprendimento. Per gli studenti con DSA, che lavorano durante l'anno con un moltiplicatore di fatica 3–4 volte superiore ai compagni, il recupero estivo è formativamente più importante, non meno. Un'estate ben progettata produce un rientro a settembre con risorse cognitive piene; un'estate riempita di compiti produce un rientro stanco prima ancora di cominciare.

9.1 Cosa dice la ricerca sull'apprendimento estivo

La letteratura internazionale documenta un fenomeno noto come summer learning loss: una perdita misurabile di competenze, soprattutto in matematica e in lettura, durante i mesi di sospensione scolastica. La perdita è più marcata negli studenti di contesti socioeconomici svantaggiati, che hanno minori opportunità di esperienze estive arricchenti, e nelle classi inferiori. Da qui la tentazione, ricorrente nella scuola italiana, di assegnare 'compiti delle vacanze' come misura preventiva.

La stessa ricerca, tuttavia, mostra che il rimedio dei compiti tradizionali è generalmente inefficace nel contrastare la perdita estiva: i compiti svolti senza supervisione, su materiali standardizzati, in un periodo di disinvestimento motivazionale, producono spesso esercizi meccanici senza valore di apprendimento. Le strategie effettivamente efficaci sono altre: esperienze attive (lettura libera, gioco, viaggi, attività manuali), brevi contatti quotidiani con la lingua o con la matematica, programmi estivi strutturati per chi ne ha bisogno specifico.

Per gli studenti con DSA, il bilancio cambia di nuovo: la perdita estiva esiste, ma la fragilità motivazionale e l'esaurimento accumulato durante l'anno rendono i compiti estivi tradizionali spesso controproducenti — fonte di conflitto familiare, di vissuto di fallimento, di rifiuto della scuola al rientro. La domanda corretta non è 'quanti compiti dare in estate', ma 'che tipo di attività estive sostengono il mantenimento delle competenze senza compromettere il recupero?'.

9.2 Tre principi per i compiti estivi con DSA

La progettazione dei compiti estivi per uno studente con DSA può essere ricondotta a tre principi cardine, coerenti con tutto l'impianto di questa Guida:

PRINCIPIO 1 — FREQUENZA BREVE, NON SESSIONI LUNGHE

Quindici-venti minuti al giorno, quattro o cinque giorni alla settimana, producono più valore di mezze giornate sporadiche di compiti concentrati. Il modello little and often (cfr. capitolo 4.3) si applica perfettamente all'estate: piccole sessioni mantengono attive le competenze procedurali senza saturare il carico cognitivo né compromettere il riposo.

PRINCIPIO 2 — ESPERIENZE PRIMA DI ESERCIZI

Un libro letto liberamente — anche in audiolibro, anche fumetto, anche su un argomento extra-scolastico —, un viaggio raccontato in un diario digitale, una ricetta scritta con la famiglia, un piccolo progetto manuale producono apprendimento più solido di venti pagine di esercizi standardizzati. Per uno studente con DSA, l'esperienza autentica è anche un'occasione di sperimentare competenza in contesti diversi da quello scolastico, ricostruendo l'autoefficacia spesso erosa durante l'anno.

PRINCIPIO 3 — STRUMENTI COMPENSATIVI SEMPRE DISPONIBILI

Sintesi vocale, mappe, strumenti di IA, calcolatrice, audiolibri: gli strumenti che sono diritto durante l'anno scolastico non si sospendono in estate. Anzi: l'estate, con i suoi tempi distesi, è il momento ideale per consolidare familiarità con strumenti che durante l'anno si usano sotto pressione. Un genitore che dedica due ore di un sabato estivo a esplorare insieme NotebookLM o Immersive Reader investe in un'autonomia che servirà tutto l'anno successivo.

9.3 Cosa fare e cosa evitare per le vacanze estive

Cosa fare

- Concordare con i docenti una proposta estiva calibrata sul PDP: meno quantità, più qualità, formati adatti al profilo dello studente.
- Privilegiare le letture in formato accessibile (audiolibri, libri ad alta leggibilità, ebook con sintesi vocale): la lettura estiva libera è uno degli interventi più efficaci documentati in letteratura.
- Mantenere brevi contatti quotidiani con la matematica (10–15 minuti) attraverso giochi, situazioni reali (cucina, viaggi, acquisti), app strutturate, anziché schede di esercizi astratti.
- Programmare il lavoro su un calendario visivo concordato con lo studente: prevedere giorni 'liberi' e giorni 'di studio breve', evitare di accumulare l'intero lavoro nelle ultime due settimane di vacanza.
- Valorizzare le esperienze: gite, campi estivi, attività sportive, lavoretti manuali, contesti relazionali nuovi sono apprendimento autentico, non distrazione dall'apprendimento.
- Per gli studenti delle ultime classi della secondaria, considerare programmi estivi strutturati di tutor DSA o doposcuola specializzati, che separino la dimensione emotiva familiare da quella cognitiva del lavoro.

Cosa evitare

- Assegnare lo stesso pacchetto di compiti estivi a tutta la classe, ignorando le indicazioni del PDP: è una pratica in contrasto con la Legge 170/2010 e con il D.M. 5669/2011.
- Concentrare tutto il lavoro estivo in pochi giorni intensivi (la classica 'maratona di agosto'): il modello produce stress senza apprendimento, e nei DSA può lasciare un ricordo negativo che condiziona il rientro a settembre.
- Trasformare le vacanze in una continuazione dell'anno scolastico: il diritto al riposo è costituzionalmente garantito, e per i DSA è precondizione del rendimento dell'anno successivo.
- Delegare interamente alla famiglia la funzione di supplenza didattica: per i contesti socioeconomicamente svantaggiati questo si traduce in un doppio svantaggio strutturale (cfr. capitolo 10).
- Valutare a settembre la qualità del lavoro estivo come elemento penalizzante: i compiti estivi possono essere uno strumento formativo, non un dispositivo di selezione.

9.4 Il rientro a settembre

Il rientro a settembre è per molti studenti con DSA un momento di ansia anticipata. Per attenuarne l'impatto, alcune pratiche risultano efficaci: il ripasso degli strumenti compensativi nelle ultime due settimane di vacanza (riprendere familiarità con sintesi vocale, mappe, calcolatrice); l'aggiornamento del PDP nei primi incontri scuola-famiglia di settembre, recependo le osservazioni emerse durante l'estate; una prima settimana di scuola dedicata al riallineamento e non a verifiche; la pianificazione condivisa, già a settembre, del calendario dei carichi di lavoro per le prime settimane, in coerenza con la Nota 2443/2025.

Una buona estate non è quella in cui lo studente ha fatto molti compiti: è quella in cui arriva a settembre con energia, fiducia in sé, qualche scoperta personale, una familiarità accresciuta con i propri strumenti. Per uno studente con DSA, questo bilancio vale più di qualsiasi pagina di esercizi completata.

10. Equità sociale, impatto psicologico e ruolo della famiglia

I compiti a casa non sono un dispositivo neutrale: agiscono sulle disuguaglianze sociali, sulle dinamiche familiari, sull'autostima dello studente. Comprendere queste dimensioni — spesso lasciate sullo sfondo della discussione tecnica — è essenziale per cogliere il peso reale che le scelte didattiche hanno nella vita quotidiana di chi le subisce. Per gli studenti con DSA, ciascuna di queste dimensioni è amplificata: il moltiplicatore cognitivo si traduce in moltiplicatore di stress familiare, di rischio di dispersione, di erosione dell'identità di apprendente.

10.1 Il divario socio-economico e il doppio svantaggio dei DSA

I dati PISA dell'OCSE hanno mostrato come il lavoro domestico possa fungere da amplificatore delle disuguaglianze sociali: nei paesi OCSE, gli studenti privilegiati dedicano in media 5,7 ore settimanali allo studio domestico contro le 4,1 ore degli studenti meno abbienti. Questo divario non riflette la volontà individuale, ma l'accesso a risorse cruciali: uno spazio tranquillo, connessione internet, dispositivi digitali, genitori con tempo e capitale culturale sufficiente per accompagnare lo studio.

IL DOPPIO SVANTAGGIO DEGLI STUDENTI DSA IN CONTESTI SVANTAGGIATI

Uno studente con DSA proveniente da un contesto socio-economico sfavorito affronta un doppio svantaggio strutturale:

1. il moltiplicatore cognitivo del disturbo che triplica o quadruplica il tempo necessario per ogni compito;

2. l'assenza di risorse domestiche (dispositivi, connessione, genitori disponibili, strumenti compensativi adeguati) per gestire quel tempo aggiuntivo.

Quando la scuola assegna compiti complessi delegando alla famiglia la funzione di assistenza, penalizza doppiamente questi studenti. Le evidenze italiane sulla dispersione scolastica (Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2022; Save the Children, Atlante dell'infanzia a rischio, 2024) collocano l'esperienza dei compiti tra i fattori che concorrono alla demotivazione e all'abbandono nei contesti più svantaggiati.

10.2 Impatto psicologico e ambiente di studio domestico

Lo stress cronico legato ai compiti, di cui si è documentata l'incidenza nella tassonomia del capitolo 4.4, non resta confinato allo studente: si propaga nella relazione familiare. Per gli studenti con DSA questa amplificazione è strutturalmente più marcata, alimentata dalla paura del fallimento e da una visione negativa del proprio sé accademico che attraversa l'intera storia scolastica. Circa una famiglia su tre, secondo dati italiani, riporta conflitti quotidiani legati allo svolgimento dei compiti — un indicatore che dice molto del clima domestico in cui questi studenti studiano, e quindi della qualità reale del tempo che dedicano allo studio.

L'ambiente di studio domestico ottimale per uno studente con DSA presenta alcune caratteristiche ricorrenti: uno spazio ordinato, ben illuminato, privo di distrazioni visive e acustiche; routine stabili con orari consueti e pause programmabili; un'agenda visiva che renda concreti i passaggi del lavoro; l'accesso facile e quotidiano agli strumenti compensativi; un clima emotivo che valorizzi lo sforzo più del risultato e che permetta allo studente di esprimere la fatica senza vergognarsene. Questo non è un dettaglio organizzativo: è la condizione perché il tempo del lavoro domestico produca apprendimento e non solo conflitto.

10.3 Il ruolo della famiglia: accompagnare senza sostituirsi

La famiglia è interlocutore essenziale nel percorso educativo dello studente con DSA, ma il suo ruolo richiede un equilibrio delicato: accompagnare senza sostituirsi, sostenere senza dirigere, presidiare l'autonomia senza alimentare la dipendenza dall'aiuto esterno. La ricerca documenta che i genitori di bambini con DSA sono maggiormente inclini a provare sensi di colpa e vergogna, e che la vergogna è una emozione distruttiva: porta a controllo eccessivo e aiuto intrusivo, che minano l'autonomia del figlio invece di rafforzarla.

Su questo equilibrio delicato la ricerca recente offre un dato che merita di essere conosciuto da tutte le famiglie di studenti con DSA, perché ribalta un'idea molto diffusa. Hattie (2023), riprendendo una serie di meta-analisi convergenti (Boonk et al., 2018; Clinton & Hattie, 2013; Fernández-Alonso et al., 2022; Muhlenbruck et al., 1999), rileva che la *sorveglianza diretta* dei genitori sui compiti — controllo costante, presenza fisica accanto al figlio mentre studia, intervento puntuale a ogni errore — ha un effetto negativo sul rendimento, con d = -0,19. Al contrario, il

sostegno dei genitori che si esercita nel sostenere l'autonomia del figlio — organizzazione del tempo, allestimento di un ambiente protetto, comunicazione con la scuola, riconoscimento dello sforzo — ha un effetto positivo. La formulazione più chiara è quella di Cooper et al. (2001, ripresa in Hattie 2023): *"il sostegno dei genitori all'autonomia dello studente ha una relazione positiva con il rendimento; il coinvolgimento istruttivo diretto ha una relazione negativa"*. Il dato non riguarda l'amore o l'attenzione che la famiglia dedica al figlio: riguarda la *modalità* con cui questa attenzione si esercita. Un genitore che si china sul compito del figlio per controllare ogni passaggio sta facendo, senza saperlo, esattamente l'opposto di ciò che la ricerca dimostra essere efficace.

L'obiettivo educativo di lungo periodo non è che lo studente abbia compiti svolti correttamente, ma che sappia svolgersi i propri compiti con crescente autonomia. Per questo la realizzazione autonoma — anche imperfetta, anche più lenta, anche progressiva nel tempo — è di per sé un obiettivo formativo, non un ripiego accessorio. Un compito 'non perfetto' eseguito dallo studente è formativamente più utile di un compito 'perfetto' completato con l'aiuto invadente dell'adulto.

Quando la situazione familiare diventa insostenibile, affidare l'aiuto compiti a tutor DSA professionisti o a doposcuola specializzati permette di separare la dimensione emotiva (genitore-figlio) da quella cognitiva (tutor-studente), riducendo la tensione domestica. I tutor specializzati supportano lo studente nel costruire il proprio metodo di studio, nell'acquisire un'autonomia crescente, nel gestire le emozioni associate all'apprendimento — funzioni che è realisticamente difficile esercitare per un genitore.

10.4 La rete istituzionale: collaborazione sistemica

Il successo formativo degli studenti con DSA dipende dalla capacità della scuola di costruire una rete coesa con famiglia, servizi sanitari e — quando necessario — tutor specializzati. Ciascuna figura ha responsabilità specifiche che non possono essere delegate ad altri.

FIGURA	RESPONSABILITÀ CHIAVE NEI COMPITI A CASA
Dirigente Scolastico	Promuovere la formazione dei docenti su DSA e compiti; garantire la correttezza delle procedure del PDP; presidiare il recepimento delle indicazioni della Nota MIM 2443/2025.

FIGURA	RESPONSABILITÀ CHIAVE NEI COMPITI A CASA
Referente DSA	Consulenza su strumenti tecnologici (inclusi strumenti IA); mediazione famiglia-scuola; monitoraggio dell'effettiva applicazione delle misure del PDP nel lavoro domestico.
Consiglio di Classe	Redigere e attuare il PDP nella parte relativa ai compiti; coordinare i carichi settimanali; recepire le indicazioni della Nota MIM 2443/2025 sulla distribuzione di verifiche e compiti.
Docente Coordinatore	Raccogliere i feedback familiari sui compiti; aggiornare il PDP in itinere; garantire la comunicazione scuola-famiglia.
Famiglia	Osservare la sostenibilità reale del carico domestico; segnalare con tempestività al coordinatore; presidiare l'autonomia dello studente.
Tutor / Doposcuola	Sostenere lo studente nella costruzione del metodo di studio personalizzato; lavorare in coerenza con il PDP, non in sostituzione di esso.

Una nota a parte merita la figura del docente di sostegno. La normativa italiana sui DSA (Legge 170/2010) non prevede l'assegnazione del sostegno per i soli Disturbi Specifici dell'Apprendimento, che sono normati con uno strumentario diverso, fondato sulle misure compensative e dispensative codificate nel PDP. Il docente di sostegno è invece previsto dalla Legge 104/1992 per gli studenti con disabilità certificata, una condizione distinta sia clinicamente sia giuridicamente dai DSA. È una distinzione che le famiglie talvolta confondono, e che vale la pena tenere chiara: chiedere il sostegno per uno studente con solo DSA non è una via percorribile, e cercarla rischia di sottrarre attenzione ai diritti che invece la Legge 170 garantisce in modo specifico.

Detto questo, in molte classi italiane il docente di sostegno è effettivamente presente, perché tra gli studenti vi è una certificazione di disabilità che ne giustifica l'assegnazione. Quando questa figura c'è, diventa spesso un alleato strategico anche nella progettazione didattica per gli studenti con DSA della stessa classe. Il docente di sostegno è formato sulla didattica inclusiva, conosce gli strumenti compensativi tecnologici, ha familiarità con la progettazione multimodale e con la differenziazione delle consegne. Le sue competenze, pensate primariamente per lo studente di cui ha la titolarità, ricadono

naturalmente sulla qualità della didattica per tutta la classe, e in particolare sugli studenti con DSA che proprio di questo tipo di progettazione hanno bisogno.

Il punto operativo, per il consiglio di classe, è riconoscere e valorizzare questa risorsa quando è presente. Il docente di sostegno può contribuire alla revisione collegiale dei PDP, alla scelta degli strumenti digitali da introdurre, alla formazione informale dei colleghi sulla didattica accessibile, alla mediazione con le famiglie sui temi della personalizzazione. Tutto questo non è un compito che gli viene imposto dalla normativa per i DSA — la sua titolarità resta sullo studente con disabilità — ma è un'opportunità che il consiglio di classe può cogliere costruendo prassi collaborative consapevoli. Per il docente DSA-sensibile, in particolare, il collega di sostegno è spesso l'interlocutore professionalmente più vicino dentro la scuola: condivide il vocabolario, le preoccupazioni operative, lo sguardo sulla differenza. Coltivare questa alleanza è uno degli investimenti relazionali a più alto rendimento che un docente possa fare.

11. Indicazioni operative per docenti, famiglie e studenti

Le indicazioni che seguono traducono le evidenze scientifiche e il quadro normativo in azioni concrete per ciascuno degli attori coinvolti nel percorso educativo dello studente con DSA. Sono pensate per essere consultate anche separatamente dal resto del documento, e per fornire una base operativa immediata.

11.1 Per i docenti

PER COMINCIARE — TRE MOSSE A IMPATTO ALTO

Se il tempo è poco e si vuole intervenire subito, queste tre azioni producono il massimo cambiamento con il minimo costo. Primo: verificare che il PDP di ogni studente con DSA contenga indicazioni specifiche sui compiti a casa — tempo massimo, strumenti consentiti, tipologie dispensate. Secondo: introdurre nel consiglio di classe il calendario condiviso di verifiche e compiti previsto dalla Nota MIM 2443/2025, anche solo in forma di tabella condivisa sul registro elettronico. Terzo: sostituire almeno un compito settimanale di tipo 'esercizio ripetitivo standard' con un compito di frequenza breve — quindici minuti — o con un compito multimodale — mappa, registrazione audio, presentazione. Le restanti raccomandazioni si applicano progressivamente; ma queste tre, da sole, abbattono significativamente il moltiplicatore di fatica e segnalano allo studente che la scuola lo vede.

Cosa fare

- Ricordare che i compiti non sono un obbligo formativo in sé, ma uno strumento: la loro efficacia dipende dalla chiarezza dell'obiettivo e dalla coerenza con il profilo cognitivo di chi li svolge. In termini del modello introdotto al capitolo 3.2, la qualità della progettazione del compito incide direttamente sul moltiplicatore effettivo che lo studente con DSA sperimenta.
- Rispettare la soglia massima di 90 minuti al giorno per la secondaria di primo grado e 150 minuti al giorno per la secondaria di secondo grado (per tutti gli studenti); dimezzare queste soglie per gli studenti con DSA, in coerenza con il moltiplicatore di fatica.
- Verificare che il PDP contenga misure specifiche per i compiti a casa, non solo per le verifiche in classe; aggiornare il documento in itinere quando emergono criticità.

- Coordinare con i colleghi del consiglio di classe per evitare sovrapposizioni di carichi settimanali, in coerenza con la Nota 2443/2025; usare il calendario condiviso come strumento operativo, non come formalità.
- Fornire le consegne per iscritto sul registro elettronico con sufficiente anticipo (mai assegnazioni serali per il giorno successivo), in formato accessibile.
- Sperimentare la semplificazione dei testi con strumenti di Intelligenza Artificiale per produrre versioni a difficoltà variabile, mantenendo invariati gli obiettivi formativi.
- Progettare compiti che possano essere completati in totale autonomia, senza necessità di supporto esterno: se per svolgere un compito è indispensabile un adulto che decodifichi o spieghi, il compito non è ben progettato.
- Privilegiare la frequenza breve (10–15 minuti) rispetto a sessioni lunghe, integrando retrieval practice e spaced practice secondo il modello little and often (breve e frequente).
- Sperimentare modelli innovativi come Flipped Classroom e Project-Based Learning, particolarmente adatti agli studenti con DSA per ragioni cognitive strutturali.
- In vista delle vacanze estive, calibrare i compiti sulla base del PDP, privilegiando esperienze e letture libere su quantità di esercizi standardizzati.

Cosa evitare

- Assegnare lo stesso pacchetto di compiti a tutta la classe ignorando le indicazioni del PDP: la pratica è in contrasto con la Legge 170/2010 e con il D.M. 5669/2011.
- Valutare la quantità del tempo impiegato come indicatore della qualità del lavoro: per uno studente con DSA, il tempo riflette il moltiplicatore di fatica, non la competenza.
- Attribuire valutazioni inferiori per l'uso di strumenti compensativi a casa o nelle verifiche: tale pratica configura una discriminazione indiretta sanzionabile.
- Considerare l'eventuale aiuto familiare come parametro di valutazione: il compito è dello studente, la valutazione si esercita sulla competenza che lo studente dimostra di possedere.

- Trasformare le vacanze in una continuazione dell'anno scolastico: il diritto al riposo è costituzionalmente garantito ed è precondizione del rendimento dell'anno successivo.

UN ESEMPIO CONCRETO — UNA SETTIMANA DI COMPITI COORDINATA (PRIMA MEDIA)

Lunedì: matematica 15 minuti (cinque esercizi di calcolo veloce con calcolatrice consentita); lettura libera 15 minuti — qualsiasi testo, anche audiolibro. Martedì: studio di italiano 20 minuti su mappa concettuale fornita dal docente e personalizzabile dallo studente; nessun altro compito. Mercoledì: studio di storia 20 minuti tramite podcast del docente (15 minuti) e breve risposta orale registrata (5 minuti); nessun altro compito. Giovedì: matematica 15 minuti (tre problemi a scelta); inglese 15 minuti con app o IA conversazionale in modalità vocale. Venerdì: nessun compito assegnato (preparazione del fine settimana). Sabato: lettura libera o progetto creativo (un'ora libera). Domenica: riposo. Totale settimanale: circa 105 minuti distribuiti su quattro giorni, all'interno della soglia DSA per la prima media. Coordinamento: la tabella è condivisa nel consiglio di classe sul registro elettronico; le verifiche, una per giornata al massimo, sono distribuite secondo le indicazioni della Nota 2443/2025.

11.2 Una specificazione per i docenti della scuola primaria

Le indicazioni del paragrafo 11.1 valgono in larga parte anche in primaria, ma alcune specificità di questo ordine di scuola richiedono una formulazione propria. Il punto di partenza è la ricerca sintetizzata al capitolo 4: nella primaria l'effect size dei compiti è circa d ≈ 0,15, una soglia che li colloca tra gli interventi a basso impatto sui contenuti. La conseguenza pedagogica non è che i compiti vadano aboliti, ma che la loro funzione vada ripensata. Nella primaria i compiti non sono uno strumento di apprendimento dei contenuti, perché quello succede in classe, con l'insegnante. Sono uno strumento di costruzione di abitudini: dedicare un piccolo tempo quotidiano allo studio, procurarsi i materiali, presentare un lavoro completato. Per gli studenti con DSA, o con sospetto di DSA non ancora certificato (situazione frequentissima a quest'età), questa ridefinizione cambia tutto. La soglia massima andrebbe tenuta volutamente bassa: venti, al massimo trenta minuti complessivi al giorno, comprensivi di tutte le discipline. Oltre questa soglia ogni minuto aggiuntivo paga il pieno costo del moltiplicatore di fatica senza produrre apprendimento aggiuntivo. Hanno valore i compiti narrativi, ludici, esperienziali, come una lettura ad alta voce con un genitore, un piccolo problema legato a una situazione reale (contare gli ingredienti per una ricetta, calcolare il

resto al supermercato), un disegno che illustra una storia letta in classe, una piccola osservazione naturalistica. Hanno scarso valore, e in primaria diventano controproducenti, gli esercizi astratti e standardizzati, come la pagina di operazioni della stessa tipologia o la copia ripetuta della stessa parola, che costruiscono precocemente l'associazione tra studio e tedio.

Una distinzione decisiva, raramente esplicitata nei documenti pedagogici, riguarda l'organizzazione del tempo scuola. La primaria italiana si articola in due modelli profondamente diversi: il tempo pieno, con quaranta ore settimanali su cinque giorni e pomeriggi dedicati a consolidamento e laboratori; il tempo normale, di ventisette o trenta ore settimanali su cinque o sei mattine. Nel tempo pieno il consolidamento individuale dei contenuti del mattino avviene già nel pomeriggio, in classe, con l'insegnante presente. La funzione che i compiti svolgono nel tempo normale è già esercitata dentro l'orario scolastico, con la qualità di mediazione che solo la presenza del docente garantisce. Assegnare ulteriori compiti a casa significa duplicare un lavoro già svolto, trasferendolo da un contesto qualificato a uno disomogeneo. Per uno studente con DSA, la duplicazione si paga doppiamente: i pomeriggi a scuola sono già consumati alla soglia delle proprie risorse cognitive, e il tempo serale dovrebbe essere riservato al riposo e alla vita familiare. La buona pratica, per i bambini iscritti a tempo pieno, è non assegnare compiti durante la settimana, riservandoli eventualmente al fine settimana e in forma di lettura libera o di piccola attività esperienziale. Non è una sottrazione formativa: è il riconoscimento che il tempo pieno è un modello educativo completo, in cui ciò che serve è già garantito dentro l'orario scolastico. Nel tempo normale la presenza dei compiti ha invece una funzione più chiaramente orientata alla costruzione di abitudini di studio. Dove la settimana scolastica si articola sui sei giorni, il sabato gli studenti arrivano stanchi quanto i compagni del tempo pieno alla fine della propria settimana: per il fine settimana, anche qui, vale la regola del riposo.

Il ruolo della famiglia, in primaria, è strutturalmente più intenso che nella secondaria, e proprio per questo va presidiato con maggiore attenzione. Il bambino di sette o otto anni non ha ancora autonomia organizzativa: il genitore lo accompagna nei compiti per definizione. Il rischio è che l'accompagnamento, nato come supporto, scivoli in esecuzione condivisa o in dettatura, e che il docente riceva prodotti che non riflettono il livello reale del bambino. È particolarmente importante che il docente di primaria comunichi alla famiglia, fin dall'inizio dell'anno, due cose: che la qualità del compito non è il criterio di

valutazione, e che un compito incompleto eseguito dal bambino da solo nei limiti del proprio tempo è formativamente più utile di un compito perfetto eseguito a quattro mani con il genitore. Questa stessa logica vale anche nella comunicazione di una eventuale scelta di non assegnare compiti settimanali nel tempo pieno: senza una motivazione esplicitata, la decisione rischia di essere percepita come una carenza dell'istituto, mentre è in realtà parte di un progetto formativo coerente.

Un'ultima nota riguarda i DSA non ancora certificati. La diagnosi formale non avviene di norma prima della fine della seconda classe per la lettura e la scrittura, e della fine della terza per il calcolo. In questi anni di passaggio, il docente di primaria si trova spesso davanti a un bambino in evidente difficoltà ma senza un PDP attivabile. Le buone pratiche di questa Guida (frequenza breve, multimodalità, valutazione sul processo, dialogo con la famiglia) non sono in attesa di un documento per essere applicate: sono già buona didattica per qualunque bambino, e tutelano anticipatamente quelli che riceveranno una certificazione di lì a poco. Nei DSA, l'attesa della diagnosi non è mai neutra: ogni mese di didattica standardizzata su un bambino che non riesce a leggere come gli altri costruisce un vissuto di fallimento da cui sarà poi più difficile riprendersi. Il docente di primaria che applica buone pratiche prima della certificazione fa anche, in modo sostanziale, prevenzione.

11.3 Per le famiglie

Cosa fare

- Leggere con attenzione il PDP e richiederne modifiche se le misure previste non corrispondono alle difficoltà osservate a casa; il PDP è un documento vivo, non un foglio firmato una volta per tutte.
- Segnalare al coordinatore di classe i compiti che richiedono tempi sproporzionati rispetto a quanto stimato nel PDP: la segnalazione è un atto costruttivo, non una lamentela.
- Allestire uno spazio di studio dedicato, ordinato e privo di distrazioni, con gli strumenti compensativi sempre a portata di mano.
- Non sostituirsi allo studente: il ruolo del genitore è facilitare il processo, non eseguire il compito. Un compito imperfetto eseguito dallo studente è formativamente più utile di un compito perfetto eseguito dall'adulto.

- Non provare vergogna per le difficoltà del figlio: la vergogna porta a comportamenti controproducenti (controllo eccessivo, aiuto intrusivo) che minano l'autonomia.
- Esplorare con i propri figli gli strumenti compensativi e gli strumenti IA gratuiti descritti in questa Guida, mantenendo una supervisione attiva ma non sostitutiva.
- Valutare il supporto di un tutor DSA o di un doposcuola specializzato quando la situazione familiare diventa fonte ricorrente di conflitto.
- Per le vacanze estive, privilegiare letture libere, esperienze concrete, brevi sessioni quotidiane di mantenimento, evitando le maratone di agosto/settembre.
- Distinguere chiaramente, nell'organizzazione del pomeriggio, i compiti scolastici dalle eventuali attività di potenziamento o riabilitazione prescritte da un clinico (cfr. capitolo 2.6). Sono carichi diversi, con scopi diversi, e tenerli separati protegge entrambi dal rischio di essere svuotati di significato.

Se senti il bisogno di un confronto con persone competenti — sulla diagnosi, sul PDP, sulle pratiche didattiche, su una situazione specifica nella scuola di tuo figlio — l'HelpLine AID è gratuito e aperto a tutti. Le sezioni territoriali AID, gestite da volontari spesso genitori come te, sono il luogo in cui molte famiglie hanno trovato il primo confronto realmente utile dopo la diagnosi. Tutte le informazioni nella sezione finale di questa Guida.

COSA FARE NEI MOMENTI IN CUI IL FIGLIO DICHIARA "NON CE LA FACCIO PIÙ"?

Riconoscere la fatica come un'informazione, non come una resa. Quando lo studente dichiara di non farcela più, la risposta giusta non è *"sforzati ancora un po'"*, ma *"fermiamoci, vediamo insieme dove sei arrivato"*. Una pausa concordata, quindici minuti, mezz'ora, è didatticamente più utile della pressione a continuare. La fatica cumulata oltre la soglia non produce apprendimento; produce solo associazione tra studio e dolore. Quando la stanchezza non è momentanea ma riflette un periodo più lungo: settimane di carico intenso, un periodo di verifiche, un accumulo che si vede sul volto del ragazzo già da giorni, vale la pena pianificare pause più estese. Una gita, un pomeriggio di sport, un weekend in cui i compiti e gli impegni scolastici vengono lasciati fuori dalla porta. Questi momenti non sono tempo perduto: sono il tempo in cui le esperienze ricevute si sedimentano e le energie si ricostituiscono. Per uno studente con DSA, in cui ogni giornata di scuola consuma più risorse cognitive di un compagno a sviluppo tipico, queste pause sono una componente del processo di apprendimento, non un'alternativa ad esso.

Cosa evitare

- Trasformare il tempo dei compiti in un campo di conflitto quotidiano: se il rapporto si deteriora, è il segnale che bisogna cambiare modalità (rivolgersi a tutor, segnalare alla scuola, rivedere il PDP).
- Confrontare i tempi e i risultati con quelli dei coetanei a sviluppo tipico: la comparazione è distorsiva e mina l'autostima.
- Rinunciare al supporto degli strumenti compensativi in nome di una presunta 'normalità': lo strumento è un diritto, non una concessione.

11.4 Per gli studenti (secondaria)

- Partecipa attivamente alla stesura del tuo PDP: hai diritto di dire quali strategie funzionano per te, quali strumenti vuoi utilizzare, quale tempo è realmente sostenibile.
- Sperimenta diversi strumenti compensativi: l'obiettivo non è apparire 'bravo' senza aiuti, ma studiare in modo efficace. Gli strumenti che ti permettono di esprimere le tue competenze sono parte integrante del tuo modo di apprendere.
- Usa la sintesi vocale per rileggere ciò che hai scritto: sentire il proprio testo con le orecchie aiuta a individuare errori che l'occhio non coglie.
- L'Intelligenza Artificiale può spiegarti un concetto in modo diverso, generare una mappa dal tuo riassunto, darti feedback sulla struttura del tuo testo. Non farlo al posto tuo: la differenza è quella tra usare gli occhiali e farsi leggere il libro da qualcun altro.
- Se un compito ti sembra impossibile in tempo ragionevole, comunicalo per iscritto al docente: questa è autovalutazione, non resa. Un PDP serve anche a questo.
- Studia per sessioni brevi e frequenti piuttosto che in maratone serali: il tuo cervello apprende meglio così. È scienza, non scusa.
- In estate, concediti il riposo: non è una colpa né un ritardo. Per il tuo modo di apprendere, il recupero è parte del lavoro, esattamente come lo è la pratica.

COSA FARE QUANDO UN DOCENTE IGNORA IL PDP?

Se un docente non applica le indicazioni del tuo PDP — assegna più compiti di quelli previsti, non ti permette di usare gli strumenti compensativi consentiti, valuta in modi che il piano non prevede — è un tuo diritto chiedere che il piano venga rispettato. Non sei tu a doverti adeguare al docente: è il docente che deve adeguarsi al PDP, che è un documento ufficiale con valore legale, firmato dal dirigente.

Tre passaggi concreti, in ordine progressivo.

Primo: prova a parlarne direttamente con il docente, in privato, dopo la lezione o in un momento di ricevimento. A volte si tratta di una distrazione o di una dimenticanza, e basta un richiamo gentile.

Secondo: se non funziona, parlane con il tuo coordinatore di classe, che ha il compito istituzionale di vigilare sul rispetto del PDP.

Terzo: se ancora non basta, rivolgiti al referente DSA dell'istituto, oppure parlane in famiglia perché la questione possa essere portata in consiglio di classe o al dirigente.

Chiedere il rispetto del proprio PDP non è una protesta né un'arroganza: è la consapevolezza di un diritto e l'esercizio di un'autonomia che ti accompagnerà ben oltre la scuola.

11.5 Tre obiezioni ricorrenti e le risposte fondate

Il docente che adotta le pratiche descritte in questa Guida si confronta talvolta, in collegio o in consiglio di classe, con obiezioni mosse in buona fede da colleghi meno informati. Sapere come rispondere in modo argomentato, non emotivo, è parte dell'attrezzatura professionale del docente DSA-consapevole. Tre obiezioni ricorrono più di altre, e meritano una risposta esplicita.

Obiezione 1 — "Se semplifico per uno, gli altri si sentiranno discriminati."

La personalizzazione non è semplificazione. La Legge 170/2010 prevede misure compensative — strumenti che bypassano un deficit funzionale, come la calcolatrice o la sintesi vocale — e misure dispensative — esonero da prestazioni specifiche come il dettato ortografico per il disortografico. In nessun caso prevede una riduzione degli obiettivi formativi. Lo studente con DSA è valutato sugli stessi obiettivi cognitivi degli altri, ma raggiunge quegli obiettivi per vie diverse. Distinguere è equità sostanziale; trattare tutti allo stesso modo davanti a punti di partenza diversi è formalismo, non giustizia. Aggiungasi che gli studenti, di norma, comprendono questa distinzione meglio degli adulti che la temono — soprattutto se la scuola la presenta con chiarezza come scelta esplicita, e non come segreto da nascondere.

Obiezione 2 — "Se gli faccio usare l'IA o la calcolatrice, non imparerà mai a fare da solo."

'Fare da solo' significa cose diverse a seconda di chi parla. Per uno studente con DSA, fare da solo le tabelline non significa apprendere la matematica: significa consumare tre quarti della propria memoria di lavoro in un'operazione che gli altri hanno automatizzato. L'apprendimento matematico vero — il senso del numero, il ragionamento sui problemi, la modellizzazione — è esattamente quello che la calcolatrice e gli strumenti compensativi consentono di affrontare con risorse cognitive disponibili. Gli occhiali non impediscono di imparare a leggere: ne sono la condizione. Analogamente la sintesi vocale, la calcolatrice, gli strumenti IA non impediscono l'apprendimento: lo rendono possibile. Non sostituiscono l'apprendimento: lo permettono.

Obiezione 3 — "Ma poi al colloquio di lavoro, all'università, nella vita reale, non avrà queste facilitazioni."

L'università italiana riconosce esplicitamente i DSA con misure compensative dedicate, in attuazione dell'art. 5 della Legge 170/2010 e delle Linee Guida CNUDD; in molti corsi di laurea è prevista una figura di tutor DSA istituzionale. Nel mondo del lavoro, la maggior parte degli strumenti che oggi si vorrebbero negare allo studente — sintesi vocale, correttori, calcolatrici, assistenti IA — sono ormai parte integrante dell'ambiente professionale di tutti, non specifici per i DSA. Inoltre la finalità della scuola non è preparare lo studente a un mondo che non c'è più, ma a quello che esiste: e in quel mondo l'accessibilità digitale è prassi normativa, non eccezione benevola. Negare allo studente con DSA gli strumenti durante la formazione lo prepara peggio, non meglio, alla vita reale.

11.6 Quando le condizioni non ci sono: il docente nel contesto difficile

La Guida descrive fin qui un sistema funzionante: il consiglio di classe coordinato, il PDP curato, la famiglia consapevole, il dirigente che presidia, il referente DSA presente. Ogni docente con qualche anno di esperienza sa che questo sistema non sempre è in piedi. Il collega di matematica firma il PDP e poi assegna venti problemi a tutti senza distinzione. Il genitore chiede a inizio anno che la figlia “sia trattata come tutti gli altri perché non vuole sentirsi diversa”. Il dirigente delega tutto. Il referente DSA è in congedo da mesi. Il consiglio di classe si riunisce per gli scrutini e poco altro. In queste condizioni il docente DSA-sensibile si trova spesso a lavorare in solitudine. Alcune indicazioni minime, raccolte dall'esperienza concreta dei docenti che hanno attraversato situazioni simili, possono aiutare a non perdere la rotta.

- Documentare per iscritto, sempre. Ogni scelta didattica difforme dalla prassi del consiglio di classe — un compito personalizzato, una verifica differenziata, l'autorizzazione a uno strumento — va motivata nel registro elettronico, nel verbale del consiglio o in una breve annotazione nei materiali. La documentazione è la prima forma di tutela professionale e l'unica che regge nel tempo lungo. Una scelta motivata e documentata è una scelta difendibile; una scelta giusta ma non documentata, in caso di contestazione, diventa fragile.
- Citare la Legge 170/2010 e il D.M. 5669/2011, che fondano un diritto soggettivo dello studente, accanto alla Nota MIM 2443/2025 che esplicita l'indirizzo ministeriale corrente, non è formalismo burocratico: è ricondurre il dibattito dal piano dell'opinione personale a quello del diritto soggettivo dello studente. Le norme valgono indipendentemente dal grado di consenso del consiglio di classe; ricordarlo, con cortesia ma fermezza, è una funzione propria del docente DSA-sensibile.
- Coordinarsi bilateralmente quando il coordinamento collegiale non c'è. Se il consiglio di classe nel suo insieme non si coordina sui carichi, il docente DSA-sensibile può cominciare a coordinarsi con i singoli colleghi più disponibili — anche solo due o tre — costruendo la rete dove c'è. Una settimana parzialmente coordinata è meglio di nessuna; due colleghi alleati sono meglio di nessuno.
- Mettere il dirigente in copia delle scelte significative. Un'e-mail breve al dirigente che documenta una scelta didattica difforme dalla maggioranza, motivata dal PDP e dalla normativa, è sufficiente a costruire una traccia istituzionale. Non occorre chiedere autorizzazioni preventive: si segnala, si motiva, si procede. Il dirigente informato è un dirigente che, se interpellato in futuro da una famiglia o da un sindacato, ha gli elementi per sostenere la scelta del docente.
- Costruire alleanze nella famiglia. La famiglia di uno studente con DSA è spesso una risorsa più potente di quanto si percepisca: un genitore informato, sereno e in alleanza con un docente sensibile può portare nei consigli di classe e nella scuola istanze che il singolo docente, isolato, fa fatica a far valere. Investire un'ora a inizio anno in un colloquio individuale con la famiglia per spiegare le proprie scelte didattiche è un investimento che si ripaga molte volte nel corso dell'anno.
- Accettare il proprio limite, riconoscendolo come condizione strutturale e non come colpa professionale. Il fatto di non poter da solo garantire tutto ciò che la Guida descrive è una condizione strutturale. Ciò che è

effettivamente nel proprio potere — la qualità del singolo compito assegnato, la coerenza della propria valutazione, la cura della relazione con lo studente, il rispetto del PDP nella propria disciplina — fa già una differenza significativa per lo studente che si trova nella propria classe.

- Cercare la rete AID territoriale. La sezione territoriale AID, presente capillarmente sul territorio nazionale, è composta da volontari (genitori, docenti, professionisti) che possono offrire consulenza, mediazione con la scuola, eventi formativi locali. Per molti docenti DSA-sensibili in contesti istituzionali poco sostenenti, il legame con la sezione territoriale AID rappresenta la rete professionale informale che la propria scuola non riesce a offrire. Tutte le informazioni nella sezione finale di questa Guida.

Il docente che riconosce le proprie condizioni reali e lavora nei margini di ciò che è effettivamente nel suo potere è già un docente che fa la differenza. La perfezione è un orizzonte verso cui camminare, non un prerequisito per cominciare; e i percorsi educativi degli studenti con DSA si costruiscono nei contesti reali, non in quelli ideali. Una scuola che protegge i diritti degli studenti con DSA si costruisce un docente alla volta, una scelta alla volta, una documentazione alla volta. Anche in attesa che il consiglio di classe, la famiglia o l'istituto raggiungano la maturità che il tema richiede.

11.7 Una pratica per i DSA, un beneficio per tutta la classe

> **IL MESSAGGIO CHE CHIUDE LA GUIDA**
>
> Per moltissimi studenti con DSA, le pratiche descritte in questa Guida possono fare la differenza tra il successo formativo e l'abbandono, tra la decisione di continuare gli studi e quella di arrendersi, tra quella di scegliere il percorso di studi desiderato e quella di accontentarsi di un percorso considerato più facile. E ciò che un'aula mette in atto per accogliere uno studente con DSA produce, nei fatti e quasi sistematicamente, una scuola migliore anche per tutti gli altri.

Il messaggio del callout non è un'opinione AID, è il riflesso di un consenso scientifico internazionale solido. John Hattie, nella sintesi più ampia oggi disponibile della ricerca didattica (*Visible Learning: The Sequel*, 2023), lo formula in modo essenziale: *"what works for students with special needs works best for all students"* — ciò che funziona per gli studenti con bisogni speciali è ciò che funziona meglio per tutti. Ed è un dato misurato, non un auspicio: lo stesso volume cita Szumski et al. (2017), meta-analisi su 11 studi e oltre 4,8 milioni di

studenti, che documenta un beneficio positivo (d = 0,12) anche per gli studenti senza bisogni speciali nelle classi in cui sono presenti compagni con bisogni educativi specifici. La presenza della differenza, se gestita con competenza pedagogica, eleva la qualità della classe per tutti.

C'è un'osservazione che attraversa tutto questo documento e che merita di essere esplicitata in chiusura. Le indicazioni offerte — compiti calibrati sul tempo realmente disponibile, frequenza breve invece di sessioni lunghe, consegne accessibili, strumenti compensativi disponibili, varietà di formati e modalità di restituzione, valutazione che premia il pensiero e non la forma — sono state pensate per gli studenti con DSA. Una volta messe in pratica, però, l'esperienza dei docenti che le hanno adottate conferma con regolarità un fenomeno significativo: queste pratiche elevano la qualità del lavoro didattico per l'intera classe, non solo per chi ha un PDP.

Per uno studente con DSA, una buona progettazione del lavoro domestico può davvero fare la differenza tra il successo formativo e l'abbandono, tra il rimanere nella scuola con fiducia nelle proprie capacità e l'uscirne con la convinzione di non essere fatto per gli studi. Famiglie e docenti che hanno seguito i percorsi di studenti con DSA conoscono questa soglia: in poche settimane di personalizzazione effettiva, un ragazzo può passare dall'una all'altra di queste due traiettorie. Le strategie descritte in questa Guida, quando applicate con attenzione, non sono accorgimenti tecnici di interesse minore: sono spesso ciò che separa il continuare a credere nello studio dal rinunciarvi. Per questa ragione l'azione del docente, della famiglia e della scuola nel loro insieme ha un peso che va ben oltre il singolo compito assegnato.

Il punto conclusivo, rivolto all'intero sistema scolastico, è questo: ciò che una classe mette in atto per accogliere uno studente con DSA migliora, spesso in modo significativo, anche l'apprendimento degli studenti senza disturbi specifici. Una consegna chiara aiuta tutti; un calendario coordinato di verifiche riduce lo stress; un compito valutato per la qualità del ragionamento, e non per il numero di pagine, rispetta il tempo di ogni studente; strumenti come sintesi vocale, mappe e IA usata come supporto diventano risorse utili anche per i compagni nel costruire un metodo di studio personale. Affrontare la differenza in modo esplicito e chiaro insegna inoltre che le persone non sono tutte uguali e che una comunità sana organizza le proprie pratiche per permettere a ciascuno di esprimere al meglio le proprie potenzialità. Anche gli studenti senza DSA, infatti, beneficiano di una buona progettazione dei compiti, perché anche per loro esistono fattori che

aumentano il carico cognitivo. Per questo, una scuola che progetta tenendo conto degli strumenti compensativi e della qualità del compito per chi ha un PDP migliora in realtà la qualità della didattica per tutta la classe.

È il principio fondante dell'Universal Design for Learning, anticipato nel capitolo 2: progettare la didattica fin dall'inizio in modo multimodale e flessibile non solo riduce la necessità di adattamenti individuali, ma migliora strutturalmente il rendimento dell'intera classe — particolarmente degli studenti a rendimento medio o sotto la media, che in una didattica standardizzata spesso restano invisibili e silenziosi. Le ricerche internazionali sulla didattica UDL convergono su questo dato: l'inclusione progettata è anche, sempre, qualità diffusa.

Per questa ragione la Guida si chiude con un messaggio rivolto al docente, alla scuola, al sistema nel suo insieme: investire nella personalizzazione per gli studenti con DSA non sottrae risorse agli altri studenti, le restituisce; non rallenta la classe, la eleva; non è un atto di benevolenza riservato a pochi, è un atto di buona didattica per tutti. Una scuola che funziona bene per gli studenti con DSA è, quasi sempre nei fatti, una scuola che funziona meglio per chiunque la frequenti — e che, all'uscita, restituisce alla società giovani migliori, qualunque sia il loro profilo cognitivo di partenza.

Una nota per chi vive i compiti ogni giorno

Se stai leggendo questa Guida e sei uno studente o una studentessa con DSA, c'è qualcosa che vogliamo dirti direttamente.

Il tempo che impieghi sui compiti non è la misura di quanto vali. Tu impari, ricordi, organizzi le cose in un modo che richiede strumenti diversi: non meno validi, semplicemente diversi. Le mappe, gli audiolibri, le sintesi vocali, gli strumenti di IA che usi non sono scorciatoie: sono come gli occhiali per chi non vede bene da lontano. Rendono possibile esprimere ciò che sai.

La fatica che senti la sera, dopo ore di compiti, non è pigrizia. È il prezzo cognitivo di lavorare senza automatismi che gli altri usano senza accorgersene. Riconoscere questa fatica — e dirla, anche a chi ti accompagna — è il primo passo per costruire un metodo che ti rispetti. Esiste un modo di studiare in cui tu non sei la versione difettosa di qualcun altro, ma sei il punto di partenza.

Imparare a gestire i tuoi compiti, a scegliere gli strumenti che funzionano per te, a chiedere quando il carico è insostenibile, è una competenza importante quanto i contenuti che studi. Sviluppata adesso, ti accompagnerà all'università, nel lavoro, nella vita. Non è un percorso di compromessi al ribasso: è un percorso di conoscenza di sé.

E in estate, se puoi, riposati. Anche questo fa parte dell'apprendere.

12. Strumenti operativi per il docente

Questa sezione raccoglie strumenti pratici per la traduzione operativa delle indicazioni della Guida. Sono modelli editabili, non vincolanti, da adattare al contesto specifico dell'istituto, della classe e dello studente. Il loro obiettivo è ridurre la distanza tra la comprensione del principio e la sua applicazione quotidiana nell'aula reale.

12.1 Schema-tipo per la sezione "Compiti a casa" del PDP

Il testo seguente è un esempio editabile da utilizzare nella stesura della parte del PDP relativa al lavoro domestico. Le parti in corsivo sono da personalizzare sulla base del profilo dello studente, del livello di scuola e delle indicazioni dei docenti del consiglio di classe.

MODELLO — SEZIONE COMPITI A CASA DEL PDP

Per [nome e cognome dello studente], anno scolastico [anno].

◆ Tempo massimo accettabile per i compiti pomeridiani complessivi: [60 minuti per la secondaria di primo grado / 90 minuti per la secondaria di secondo grado] al giorno, distribuibili su due sessioni separate da una pausa di almeno trenta minuti. Oltre questa soglia, il compito non completato non è valutato negativamente: viene segnalato dal genitore al docente coordinatore.

◆ Strumenti compensativi consentiti a casa e in classe: sintesi vocale (Microsoft Immersive Reader o equivalente), calcolatrice anche parlante, mappe concettuali e schemi (anche generati con IA), software di videoscrittura con correttore IA, audiolibri e libri di testo in formato digitale accessibile (LibroAID), strumenti IA concordati [specificare quali] per le funzioni di [specificare: semplificazione testi, generazione mappe iniziali, pratica linguistica conversazionale].

◆ Tipologie di compito dispensate: dettato ortografico, studio mnemonico di poesie e formule (con formulario consentito nello studio e nelle verifiche), ricopiatura dalla lavagna, esercizi puramente ripetitivi senza valore aggiunto di ragionamento.

◆ Modalità di comunicazione scuola-famiglia per segnalare carichi eccessivi: referente di contatto [nome del docente coordinatore]; canale e-mail al coordinatore o annotazione nel registro elettronico; tempi di risposta attesi entro 48 ore lavorative; ridiscussione nel successivo consiglio di classe.

◆ Criteri di rimodulazione del carico: nei periodi di intensa attività (settimane di verifiche, esami) riduzione del 30% dei compiti consueti; nei periodi di sospensione (vacanze) cfr. capitolo 9 della presente Guida.

◆ Indicare nel PDP, se presenti, i percorsi di potenziamento attivi e i loro tempi di lavoro a casa, per consentire un coordinamento dei carichi (cfr. capitolo 2.6).

◆ Aggiornamento del piano: il presente PDP è ricalibrato in itinere sulla base dei feedback raccolti dal coordinatore. Una verifica formale è prevista al termine del primo quadrimestre.
◆ Partecipazione dello studente: il presente PDP è stato discusso con lo studente in data [data], e la sua voce è stata raccolta sui seguenti aspetti: [tempo sostenibile, strumenti preferiti, tipologie di compiti più ostiche].

12.2 Checklist per il consiglio di classe sui compiti

Da utilizzare nel consiglio di classe, almeno una volta a quadrimestre, per ciascuno studente con PDP. Le domande sono in forma di verifica binaria: una risposta negativa è un segnale di richiamo, non un giudizio sul collegio.

- Il PDP contiene la sezione dedicata ai compiti a casa nei sei punti previsti dal capitolo 5 della Guida?
- Il calendario condiviso delle verifiche è stato attivato e aggiornato nell'ultimo mese?
- Le assegnazioni serali per il giorno successivo sono state evitate da tutti i docenti del consiglio?
- Sono pervenute segnalazioni dalla famiglia su carichi eccessivi nell'ultimo periodo? Sono state recepite e ridiscusse?
- Lo studente ha avuto l'occasione di partecipare alla revisione del proprio PDP nell'ultimo trimestre?
- Gli strumenti compensativi, inclusi quelli IA se previsti, sono effettivamente disponibili e utilizzati sia a casa sia in classe?
- La valutazione dei compiti rispetta i quattro principi del capitolo 5.4 (obiettivi cognitivi non forma, strumenti non penalizzati, tempo non criterio, compito non completato non penalizzato)?
- È stato pianificato il coordinamento dei carichi per il prossimo periodo critico — settimana di verifiche, fine quadrimestre, vacanze?

12.3 Mini-glossario essenziale per il docente

I termini chiave del campo, in formulazioni sintetiche per la consultazione rapida. Pensato per il docente che si avvicina al tema per la prima volta, o per riprendere il vocabolario tecnico quando serve.

- **DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento):** disturbi del neurosviluppo con basi neurobiologiche che riguardano lettura (dislessia), scrittura ortografica (disortografia), scrittura grafica (disgrafia) o calcolo (discalculia). Non implicano deficit di intelligenza.
- **PDP (Piano Didattico Personalizzato):** atto amministrativo previsto dalla Legge 170/2010 che traduce in misure concrete il diritto alla personalizzazione per lo studente con DSA.
- **Strumenti compensativi:** ausili tecnologici o non che compensano un deficit funzionale rendendo accessibile il contenuto; non riducono gli obiettivi formativi.
- **Misure dispensative:** esonero da prestazioni che, per la natura del disturbo, non possono essere richieste — ad esempio il dettato ortografico per il disortografico.
- **Moltiplicatore di fatica:** stima di quanto il costo cognitivo di un compito si amplifica, per uno studente con DSA, rispetto a un compagno a sviluppo tipico che svolge lo stesso compito. È il concetto-chiave che attraversa l'intera Guida. La letteratura sui DSA, a partire dalla Cognitive Load Theory, lo colloca tipicamente tra 3 e 4 per molti studenti, ma è un valore modulabile dalle scelte didattiche (cfr. capitolo 3.2).
- **Moltiplicatore di partenza:** il moltiplicatore di fatica nel suo valore strutturale, riferito al profilo neurocognitivo dello studente. È una caratteristica stabile dello studente, non si modifica con interventi didattici.
- **Moltiplicatore effettivo:** il moltiplicatore di fatica realmente sperimentato dallo studente quando affronta un compito specifico, in funzione degli strumenti compensativi attivati e della qualità della progettazione didattica. A differenza del moltiplicatore di partenza, è modulabile dalle scelte del sistema scuola-famiglia. È in questo spazio che si esercita l'azione del docente.
- **Carico cognitivo (cognitive load):** quantità di risorse della memoria di lavoro attivate da un compito; quando satura, l'apprendimento si blocca.

- **Effect size:** misura statistica dell'efficacia di un intervento didattico (Hattie, Visible Learning); d ≥ 0,40 è la soglia minima di efficacia, d ≥ 0,60 è considerato impatto sostanziale.
- **Retrieval Practice:** strategia di studio basata sul richiamo attivo della memoria — flashcard, autoquiz — rispetto alla rilettura passiva: più faticosa nel breve, più efficace nella ritenzione.
- **Spaced Practice (Little and Often):** strategia basata su sessioni brevi e frequenti distribuite nel tempo, più efficaci della singola sessione lunga.
- **Universal Design for Learning (UDL):** cornice pedagogica del CAST che progetta la didattica fin dall'inizio in modo multimodale, riducendo strutturalmente la necessità di adattamenti individuali.

13. AID al tuo fianco: una comunità che accompagna

Questa Guida non è soltanto un documento da consultare. È espressione di una comunità, l'Associazione Italiana Dislessia, che dal 1997 accompagna studenti con DSA, famiglie e docenti nel costruire percorsi educativi che funzionano. Tutto ciò che la Guida descrive — strumenti, strategie, principi normativi, esempi operativi — esiste anche come pratica condivisa di una rete di persone che, in molte parti d'Italia, sta concretamente costruendo, nelle scuole, le pratiche che la Guida descrive. Sapere che questa rete esiste, e che è accessibile, è la prima informazione operativa che un lettore può portarsi via. La comunità AID non è composta solo da famiglie e docenti, ma anche da studenti e adulti con DSA, che contribuiscono attivamente alla costruzione di pratiche, strumenti e consapevolezza condivisa.

Per chiunque, gratuitamente

Le HelpLine di AID sono servizi gratuiti di primo livello che AID mette a disposizione di tutti — soci e non soci, famiglie, docenti, studenti, dirigenti, professionisti, adulti. Si rivolgono a chi ha bisogno di un'informazione, di un confronto su una situazione specifica, di un orientamento normativo o didattico. Le richieste vengono raccolte da operatori formati e ricevono una risposta competente e contestualizzata. Per molti genitori che ricevono per la prima volta una diagnosi di DSA per il proprio figlio, l'HelpLine è il primo punto di contatto con una comunità informata; per molti docenti alle prime armi con un PDP, è il modo per orientarsi senza sentirsi soli.

Le sezioni territoriali AID, presenti capillarmente sul territorio nazionale, sono gestite da volontari — spesso genitori, docenti, professionisti che hanno scelto di mettere a disposizione il proprio tempo e la propria esperienza. Sono il punto di contatto locale per chi cerca un confronto diretto, un gruppo di sostegno, una mediazione con le scuole del territorio, un evento formativo vicino a casa. Le sezioni organizzano serate di sensibilizzazione, incontri con i docenti, gruppi tra genitori, attività con gli studenti — tutto in forma gratuita e aperta.

I convegni AID, sia locali sia nazionali, sono il momento in cui la comunità si raccoglie attorno ai temi più attuali della ricerca, della normativa e della pratica didattica. Sono occasioni di formazione di qualità, accessibili anche a chi non è socio, e rappresentano uno dei modi più diretti per aggiornare la propria pratica professionale o per trovare risposte alle proprie domande di genitore.

Per i soci AID

L'iscrizione ad AID dà accesso a servizi aggiuntivi pensati specificamente per chi vive da vicino la condizione DSA, in famiglia o nella professione.

LibroAID è il servizio di biblioteca digitale che mette a disposizione dei soci, gratuitamente, i libri scolastici in formato PDF aperto (grazie alla disponibilità degli Editori e dell'Associazione Italiana Editori AIE). Per uno studente con DSA, avere il manuale scolastico in formato digitale significa poterlo ascoltare con la sintesi vocale, ingrandirne i caratteri, navigarvi con strumenti di ricerca, modificarne il layout. È uno dei servizi più utili che AID offra, e per molte famiglie rappresenta da solo la ragione dell'iscrizione.

AID Academy è la piattaforma formativa associativa, accessibile gratuitamente per tutti i soci. Offre corsi strutturati, webinar tematici, percorsi di approfondimento dedicati ai diversi profili di interesse: famiglie, docenti, tecnici e clinici, studenti universitari, adulti con DSA. Nella prima edizione AID Academy ha sviluppato in particolare un'attenzione specifica sull'integrazione dell'Intelligenza Artificiale nei percorsi DSA, in linea con quanto questa Guida descrive al capitolo 8.

BenefitHub è il portale riservato ai soci AID che consente di accedere a sconti e convenzioni su un'ampia gamma di prodotti e servizi: strumenti compensativi, tecnologia, libri, viaggi, formazione, tempo libero. È uno strumento pensato per offrire un supporto concreto anche nella vita quotidiana delle famiglie e delle persone con DSA, ampliando il valore dell'iscrizione oltre l'ambito strettamente educativo.

L'iscrizione ad AID, oltre a dare accesso a questi servizi, sostiene concretamente l'attività dell'Associazione: la ricerca, la consulenza, la formazione per i docenti, e un costante lavoro di rappresentanza istituzionale che negli anni ha contribuito alla definizione e all'evoluzione della normativa sui DSA, anche attraverso la partecipazione ai tavoli ministeriali. AID è un'associazione di volontariato che vive dei propri soci, e ogni iscrizione è anche un contributo alla crescita della comunità DSA italiana.

Per saperne di più

Tutte le informazioni sui servizi descritti, i contatti delle sezioni territoriali, i calendari dei convegni e degli eventi, le modalità di iscrizione e accesso ai servizi sono disponibili sul sito istituzionale: www.aiditalia.org. L'HelpLine è raggiungibile tramite i canali indicati sul sito; per le sezioni territoriali, una mappa interattiva permette di trovare la sezione più vicina con i relativi contatti.

Una considerazione finale, che vale soprattutto per i lettori che si stanno avvicinando per la prima volta alla condizione DSA. Nessuna Guida, per quanto curata, può sostituire la voce di una comunità che ha attraversato gli stessi passaggi. AID esiste anche e soprattutto per questo: per dare a chi inizia il percorso la possibilità di non iniziarlo da solo.

14. Riferimenti normativi, bibliografici e attribuzioni

Normativa di riferimento

- Legge 8 ottobre 2010, n. 170 — Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico
- Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669 — Decreto attuativo della Legge 170/2010, con Linee Guida allegate per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA
- DPR 22 giugno 2009, n. 122 — Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni
- DPR 8 marzo 1999, n. 275 — Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche
- Nota MIM prot. 2443 del 28 aprile 2025 (AOODPIT) — Assegnazione delle verifiche in classe e dei compiti da svolgere a casa (Ministero dell'Istruzione e del Merito, firma Min. G. Valditara)
- Nota MIM prot. 5274 dell'11 luglio 2024 — Sulla notazione dei compiti e l'autonomia dello studente nella gestione degli impegni scolastici (richiamata dalla Nota 2443/2025)
- D.Lgs. 27 maggio 2022, n. 82 — Recepimento della Direttiva UE 2019/882 (European Accessibility Act); obblighi di accessibilità applicabili dal 28 giugno 2025
- Circolare Ministeriale 14 maggio 1969, n. 177 — Sui compiti a casa: tecnicamente vigente
- Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 (2018/C 189/01) — Competenze chiave per l'apprendimento permanente
- Consensus Conference ISS sui DSA (2021)
- PARCC, Panel di Aggiornamento e Revisione della Consensus Conference DSA (2011) e successivi aggiornamenti

Riferimenti scientifici e pedagogici

- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2022). La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta. Roma, giugno 2022, ISBN 978-88-944476-7-5.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman.

- Bas, G., Şentürk, C., & Ciğerci, F. M. (2017). Homework and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Issues in Educational Research*, 27(1), 31-50.
- Boonk, L., Gijselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.
- CAST (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Lynnfield, MA: CAST (precedente versione 2.2, 2018).
- Cawthon, S. W., & Cole, E. V. (2010). Postsecondary expectations for students with learning disabilities: Reframing for student strengths. Journal of Postsecondary Education and Disability, 23(2), 112–128.
- Cooper, H. (2006). Homework for All — in Moderation. Educational Leadership, 63(6), 28–33.
- Cooper, H. (2007). The Battle Over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2006. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Cornoldi, C. (a cura di) (2007). Difficoltà e disturbi dell'apprendimento. Bologna: Il Mulino.
- Eide, B. L., & Eide, F. F. (2011). The Dyslexic Advantage: Unlocking the Hidden Potential of the Dyslexic Brain. New York: Hudson Street Press.
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986-2015. *Educational Research Review*, 20, 35-54.
- Galloway, M., Conner, J., & Pope, D. (2013). Nonacademic effects of homework in privileged, high-performing high schools. The Journal of Experimental Education, 81(4), 490–510.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel — A Synthesis of Over 2.100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Mayer, R. E. (2009). Multimedia Learning (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (2014). Does Homework Perpetuate Inequities in Education? PISA in Focus, n. 46. Parigi: OECD Publishing.

- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. Educational Psychologist, 38(1), 1–4.
- Polito, M. (2009). I compiti per casa: sono efficaci? Indagine empirica su un ampio campione nazionale di studenti, genitori e docenti. Articolo disponibile in archivi di letteratura pedagogica online (cfr. Redalyc).
- Save the Children Italia (2024). Atlante dell'infanzia a rischio. Roma.
- Snowling, M. J. (2000). Dyslexia (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12(2), 257–285.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54.
- Taylor, H., & Vestergaard, M. D. (2022). Developmental dyslexia: Disorder or specialization in exploration? Frontiers in Psychology, 13, 889245.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45(1), 2–40.
- Vygotskij, L. S. (1934/1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma: Laterza.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

Attribuzioni

Associazione Italiana Dislessia

Piazza dei Martiri, 5 — 40121 Bologna

www.aiditalia.org | info@aiditalia.org

Documento elaborato dal **Comitato Scuola** dell'Associazione Italiana Dislessia.

Membri del Comitato: Paolino Gianturco, Lucia Iacopini, Claudio Paolini, Roberta Rota, Rosa Stornaiuolo.

A cura di: Luca Grandi

1° ed. Giugno 2026

Licenza di utilizzo

Quest'opera è distribuita con licenza Creative Commons Attribuzione — Non commerciale — Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC BY-NC-ND 4.0).

È consentita la libera consultazione, riproduzione e diffusione del documento integrale, a condizione che:

- sia sempre citata la fonte: Associazione Italiana Dislessia — Comitato Scuola, «I compiti a casa per studenti con DSA. Guida metodologica», maggio 2026;
- non venga utilizzato per scopi commerciali;
- non venga modificato, rielaborato o adattato senza autorizzazione scritta di AID.

Per richieste di utilizzo che eccedano i termini della licenza — riproduzione parziale, traduzione, adattamento, inclusione in pubblicazioni a pagamento, utilizzo formativo retribuito — è necessario contattare AID all'indirizzo comunicazione@aiditalia.org.

Testo della licenza completo: creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it

ASSOCIAZIONE
ITALIANA
DISLESSIA