



Alberto Righi

Università degli studi di Macerata | a.righi1@unimc.it

Silvia Stefanelli

Università degli Studi della Repubblica di San Marino | silvia.stefanelli@unirmsm.sm

Alice Guardigli

Centro Apprendiamo | alice@apprendiamorsm.com

Educare all'autonomia scolastica.

L'evoluzione del Tecnico dell'Apprendimento nel territorio sammarinese

Educating for School Autonomy:

The Evolution of the Learning Technician in the San Marino Context

Call

The paper analyses the evolution of the role of the Learning Technician within the multidisciplinary centre Apprendiamo in San Marino, which has been active since 2013 in supporting individuals with developmental and learning difficulties. The centre's educational services are grounded in the methodologies first tested in the Campus for autonomy addressed to students with Specific Learning Disorders (Berton et al., 2005; Dazzi et al., 2017) promoted by the University of the Republic of San Marino. The centre is characterised by the integration of diverse professional competences (Cadei et al., 2024), aimed at supporting learners with neurodevelopmental disorders and other learning difficulties. The educational pathways implemented are based on the enhancement of study methods (Cornoldi et al., 2010; Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016), the targeted use of compensatory tools (Emili, 2020), and the personalisation of interventions (Perlmutter et al., 2017), within a network-based approach involving families, schools, and local services. In response to the normative, social, and cultural changes within the country – including Law 142/2010 – the centre has fostered a transition from a traditional and sectorial educational approach towards a broader and more inclusive model, oriented to equity and the promotion of autonomy (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2018). Alongside the outcomes achieved, several challenges remain open, such as the consolidation of institutional partnerships and the continuous training of professionals. These aspects call upon Special Pedagogy to reaffirm its role as a boundary and connective discipline within territorial contexts (Pavone, 2010).

Keyword: Learning Technician, school autonomy, evolution of educational roles, education and territory, territorial networks.

Il contributo analizza l'evoluzione della figura del Tecnico dell'Apprendimento nel centro multidisciplinare Apprendiamo di San Marino, attivo dal 2013 nel sostegno a persone con difficoltà di sviluppo e apprendimento. I servizi educativi della struttura si sviluppano a partire dalle metodologie sperimentate nei Campus per l'autonomia rivolti a studenti con DSA (Berton et al., 2005; Dazzi et al., 2017), promossi dall'Università degli Studi della Repubblica di San Marino. Il centro si caratterizza per l'integrazione di competenze eterogenee (Cadei et al., 2024), orientate al supporto di alunni con disturbi del neurosviluppo e altre difficoltà di apprendimento. I percorsi educativi attivati si fondano sul potenziamento del metodo di studio (Cornoldi et al., 2010; Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016), sull'uso mirato di strumenti compensativi (Emili, 2020) e sulla personalizzazione degli interventi (Perlmutter et al., 2017), in un'ottica di rete con famiglie, scuole e servizi territoriali. In risposta ai mutamenti normativi, sociali e culturali del Paese – tra cui la Legge 142/2010 – il centro ha promosso una transizione da un approccio educativo tradizionale e settoriale, verso un modello più ampio e inclusivo, orientato all'equità e alla promozione dell'autonomia (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2018). Accanto ai risultati maturati, emergono sfide ancora aperte, quali il consolidamento delle alleanze istituzionali e la formazione continua degli operatori. Tali aspetti sollecitano la Pedagogia Speciale a riaffermare la propria funzione di sapere di confine e di connessione nei contesti territoriali (Pavone, 2010).

Parole chiave: Tecnico dell'apprendimento, autonomia scolastica, evoluzione dei ruoli educativi, educazione e territorio, reti territoriali.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Righi, A., Stefanelli, S., & Guardigli, A. (2025). Educare all'autonomia scolastica. L'evoluzione del Tecnico dell'Apprendimento nel territorio sammarinese. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 139-146. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-13>

Corresponding Author: Alberto Righi | a.righi1@unimc.it

Received: 14/10/2025 | **Accepted:** 02/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-13



Introduzione

La Repubblica di San Marino costituisce un contesto peculiare: la ridotta scala territoriale facilita relazioni dirette tra famiglie, scuole, servizi e istituzioni, ed al contempo rende immediata l'emersione di bisogni nuovi e complessi. Negli ultimi anni, infatti, si è registrata una crescita delle situazioni di fragilità all'interno del contesto scolastico. In Italia e a San Marino il numero di studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) ed altri Bisogni Educativi Speciali (BES) è in crescita (Gobbi, 2023; Ministero dell'Istruzione, 2024), così come quello di alunni che vivono diverse forme di vulnerabilità (Amadori & Righi, 2025).

In questo scenario, educatori e pedagogisti sono chiamati a superare la tradizionale funzione di sostegno per assumere un ruolo capace di interpretare i mutamenti istituzionali, sociali e culturali che attraversano le comunità (Pavone, 2010). Le trasformazioni del contesto scolastico in atto richiedono posture professionali in grado di coniugare l'istanza dell'equità con l'operatività della personalizzazione, traducendo l'inclusione in pratica quotidiana e sostenibile (Perla, 2013; Calvani, 2019).

In questo orizzonte si colloca l'esperienza sul campo di Apprendiamo, qui presentata quale struttura multidisciplinare nata in risposta ai mutamenti del territorio sammarinese. La sua *mission* consiste nell'accogliere bambini, adolescenti e giovani adulti, rispondendo ai desideri e bisogni che emergono nei loro percorsi evolutivi. In tale cornice si articolano i servizi educativi del centro, finalizzati a costruire itinerari personalizzati orientati allo sviluppo dell'autonomia scolastica (Faiella, 2022).

Evoluzione normativa e pedagogica

Negli ultimi anni i progressi nelle scienze cognitive hanno chiarito molti meccanismi alla base dell'apprendimento (Stella, 2016; Amoretti et al., 2020; Okay & Cedden, 2025). Tali acquisizioni hanno evidenziato come numerose difficoltà scolastiche siano riconducibili a vulnerabilità neuropsicologiche, pur senza esaurirne le possibili cause. Le normative italiana e sammarinese ricordano infatti che tali difficoltà possono derivare anche da condizioni di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale, o da altri fattori di vulnerabilità (Ministero dell'Istruzione, 2012; Repubblica di San Marino, 2015).

Il quadro normativo che regola i processi inclusivi per studenti con DSA e altri BES costituisce un riferimento essenziale per comprendere le trasformazioni in atto nei sistemi scolastici. In Italia, la Legge 170/2010 ha rappresentato una svolta, formalizzando la tutela degli studenti con DSA e garantendo strumenti compensativi e misure dispensative. Tale riconoscimento ha sostenuto la diffusione di percorsi personalizzati e di pratiche didattiche orientate a valorizzare la varietà degli stili cognitivi e a prevenire l'insuccesso scolastico (Giacconi & Capellini, 2015).

Nella Repubblica di San Marino, un passaggio decisivo è rappresentato dalla Legge 142/2014 sui disturbi evolutivi specifici, che introduce un impianto normativo innovativo. La legge estende infatti il diritto alla personalizzazione didattica non solo agli studenti con DSA, ma anche a quelli con altri disturbi del neurosviluppo e, più in generale, a tutti gli alunni con BES. Tale scelta, rilevante sul piano pedagogico e politico, consolida una concezione inclusiva che si distanzia dalla logica categoriale, riconoscendo il carattere dimensionale delle difficoltà evolutive che possono emergere nei percorsi scolastici (Cilibrasi & Tsimpli, 2020). Il sistema sammarinese promuove un modello di equità educativa fondato sull'universalismo dei diritti, superando l'idea di uguaglianza come uniformità di trattamento e orientandosi verso percorsi calibrati sulle caratteristiche di ciascun alunno (Perlmutter et al., 2017).



Dai Campus per l'autonomia alla nascita del centro Apprendiamo

Anticipando gli sviluppi normativi, l'esperienza dei Campus per l'autonomia per studenti con DSA, avviata a San Marino nel 2003¹, ha rappresentato un passaggio fondativo per l'elaborazione di una prospettiva educativa capace di integrare innovazione tecnologica e promozione dell'autonomia (Emili, 2020). L'iniziativa ha introdotto un modello educativo centrato sull'uso consapevole degli strumenti compensativi e sull'acquisizione di strategie di studio personalizzate (Berton et al., 2005). Le edizioni successive hanno consolidato tale impianto, valorizzando il ruolo del gruppo dei pari e l'apprendimento esperienziale (Dazzi et al., 2017) in favore di studenti spesso segnati da insuccessi scolastici e condizioni di impotenza appresa (Seligman, 1975).

Da questa esperienza prende avvio, presso il DSU di Unirsm, il Corso di Alta Formazione per Tecnico dell'Apprendimento (TDA), attivo dal 2011 e finalizzato alla specializzazione nelle attività doposcolastiche rivolte a studenti con DSA e altri BES. Il percorso forma professionisti dotati di competenze metodologiche e operative, capaci di progettare interventi extrascolastici personalizzati e orientati allo sviluppo dell'autonomia scolastica (Stella & Grandi, 2011). Parallelamente, dai Campus sono nati i primi doposcuola specialistici per studenti con DSA², segnando il passaggio da un modello tradizionale di "aiuto-compiti", a interventi educativi complessi e intenzionali. Tali servizi, distinti dalle ripetizioni disciplinari, hanno posto al centro il metodo di studio (Cornoldi et al., 2010) e l'uso consapevole di strategie e strumenti compensativi, con l'obiettivo di favorire l'autonomia scolastica (Cornoldi & De Beni, 2020).

In questo intreccio tra innovazioni legislative e iniziative formative, anche il territorio sammarinese ha conosciuto una progressiva trasformazione. Il sistema scolastico, i servizi socio-sanitari e le realtà associative³, sollecitati da bisogni sempre più evidenti, hanno progressivamente sviluppato forme di risposta diversificate. In questo quadro si colloca la costituzione, nel 2013, della struttura multidisciplinare Apprendiamo, esito dell'incontro tra professionisti con consolidate esperienze formative e di collaborazione con il DSU di Unirsm. Avviato con servizi esclusivamente educativi – aiuto-compiti individuale e doposcuola specialistico per studenti con DSA – il centro ha nel tempo articolato la propria organizzazione, evolvendo in una realtà capace di rispondere alle istanze di un territorio in continua trasformazione.

Inquadramento teorico e metodologico delle attività del centro

Inquadramento teorico

Il quadro teorico che orienta le attività educative di Apprendiamo integra prospettive multidisciplinari – pedagogiche e neuropsicologiche – volte a rispondere alla complessità dei bisogni educativi.

In linea con gli orientamenti nazionali e internazionali, il centro attribuisce centralità all'individuazione precoce delle difficoltà di apprendimento e alla loro presa in carico sistematica. Infatti, le evidenze mostrano che la tempestività, sia valutativa sia abilitativa, assume un valore prognostico rilevante nell'evoluzione dei DSA (Gersons-Wolferbensberger & Ruijsenaars, 1997; Penge, 2010). L'avvio del supporto riduce l'impatto del disturbo e il rischio di comorbidità secondarie, incluse quelle di natura psicopatologica (Bäcker & Neuhäuser, 2003; Brown et al., 2020). Così, una volta definito il profilo di funzionamento, e qualora l'età della persona lo consenta, Apprendiamo attiva percorsi abilitativi (Giacconi & Capellini, 2015). L'idea di abilitazione fa riferimento a interventi centrati sul potenziamento di abilità cognitive, superando una logica riparativa per valorizzare le possibilità evolutive (Capellini, 2009). Presso il centro si svolgono

- 1 Il Campus fu promosso dal Dipartimento di Scienze Umane (DSU) dell'Università degli Studi della Repubblica di San Marino (Unirsm), in collaborazione con l'Università degli Studi di Urbino, l'Associazione Italiana Dislessia e la Cooperativa Anastasis.
- 2 Up-prendo di Carpi, fondato nel 2004, è stato il primo centro educativo italiano specifico per studenti e studentesse con DSA.
- 3 L'Associazione Sammarinese Dislessia nasce nel 2010, per iniziativa di un gruppo di genitori e professionisti, accomunati dal desiderio di sostenere bambini e ragazzi con dislessia.



percorsi abilitativi sui diversi processi cognitivi, tra cui, ad esempio, la lettura (Zorzi, 2008; Andrade et al., 2013), la comprensione del testo (Magnan & Ecalle, 2006; Odegard et al., 2008), la scrittura – sia nella sua componente grafica (Fukuda & Okuda, 2010; Cornoldi & Zaccaria, 2011), sia in quella ortografica (Cervera-Mérida & Ygual-Fernández, 2006; Zorzi, 2009) – ed il calcolo (Alloway & Passolunghi, 2011; Kucian et al., 2011).

Successivamente, il centro attiva percorsi orientati all'autonomia. Quest'ultima è assunta come esito formativo e comprende la scelta consapevole di strategie (Paoletti, 2001; Shaywitz, 2003), la gestione di tempi e strumenti (Ianes, 2007; Giaconi & Capellini, 2013) e il monitoraggio dei propri progressi (Cornoldi et al., 2010; Cornoldi & De Beni, 2020). La ricerca indica l'opportunità di introdurre gli strumenti compensativi in parallelo al lavoro abilitativo (Giaconi & Capellini, 2015). In questa logica, Apprendiamo opera, erogando un servizio specifico, che svolge la funzione di ponte tra intervento abilitativo e percorso educativo per l'autonomia, integrando entrambe le dimensioni. Ad esso può seguire un percorso specifico sul metodo di studio. Qui la compensazione è intesa come uso strategico, non sostitutivo, di strumenti analogici e digitali che facilitano l'accesso ai contenuti e l'organizzazione dello studio (Fogarolo & Scapin, 2010), delle mappe (Zappaterra & Trisciuzzi, 2014) di software, app e dei più recenti supporti basati sull'intelligenza artificiale (Gaggioli, 2025; Taddei et al., 2025).

Trasversale a tutte le attività del centro è l'adozione di un paradigma metacognitivo (Miato, 2013; Cornoldi & De Beni, 2020). La letteratura evidenzia come l'insegnamento esplicito di strategie di pianificazione, monitoraggio e controllo cognitivo produca miglioramenti significativi negli apprendimenti (Cornoldi, 1995; Raimondi & Tosatti, 2023). È riconosciuto che la lettura risulta più efficace quando è sostenuta da domande guida e da attività riflessive che facilitano la costruzione del significato e la verifica della comprensione (Fontani, 2018). La didattica metacognitiva, inoltre, costituisce un dispositivo inclusivo trasversale alle discipline e alle fasce d'età, promuovendo un coinvolgimento attivo di chi apprende (Andrich & Miato, 2003).

Approccio metodologico

La metodologia che orienta i servizi educativi del centro si struttura in una sequenza operativa composta da osservazione intenzionale, progettazione personalizzata, monitoraggio sistematico e valutazione degli esiti. Tale articolazione è fondamentale per l'organizzazione di contesti pienamente inclusivi (Ramberg & Watkins, 2020; OECD, 2024).

L'avvio di un percorso orientato all'autonomia scolastica prevede una fase preliminare di osservazione condotta dal TDA all'interno di attività individuali. Tale osservazione, intesa come pratica fondata sull'intenzionalità educativa (Calonghi, 1983; Postic & De Ketele, 1993) e su una postura riflessiva del professionista (Schön, 1993), consente di analizzare in modo sistematico gli stili cognitivi e di apprendimento dello studente (Cadamuro, 2004).

Sulla base dei dati raccolti, l'équipe elabora una proposta di intervento personalizzato, definito da obiettivi specifici (Traverso, 2016) e sottoposto a revisione periodica (Cadei et al., 2024). Nel corso del percorso, le attività scolastiche portate dallo studente al centro non rappresentano il fine dell'intervento, bensì il materiale attraverso cui sperimentare strumenti compensativi e strategie (Fogarolo & Scapin, 2010) finalizzate allo sviluppo dell'autonomia (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016).

L'andamento del percorso è monitorato in itinere attraverso griglie osservative che rilevano i livelli di autonomia (Emili, 2020), le percezioni di autoefficacia (Bandura, 1997; Fulgheri et al., 2014), le modalità di richiesta d'aiuto e le caratteristiche dello stile attributivo (Tabassam & Grainger, 2002; De Beni et al., 2014). La valutazione assume una funzione eminentemente formativa e documentativa: consente di tracciare l'evoluzione delle competenze metacognitive e organizzative (Cornoldi & De Beni, 2020) e si conclude con una relazione finale che restituisce i progressi conseguiti rispetto agli obiettivi prefissati.

A completamento di questa panoramica si evidenzia l'impegno di Apprendiamo nella costruzione di reti con famiglie, scuole e servizi territoriali, affinché la presa in carico assuma una logica di corresponsabilità educativa (Dusi, 2022). Gli incontri periodici con famiglie, docenti, clinici e altri professionisti costi-



tuiscono pratiche essenziali per integrare risorse e saperi. Questo lavoro reticolare permette al centro di radicarsi nel territorio, confrontarsi con la sua complessità ed evolvere in relazione ai cambiamenti che lo attraversano.

Riflessioni e prospettive future

L'esperienza del centro mostra come le professioni educative, in dialogo con ricerca, norme e contesti, possano ridefinire il proprio mandato. Apprendiamo rappresenta così un caso di come la Pedagogia Speciale, intesa come sapere a valenza transdisciplinare (Canevaro, 2007), possa orientare posture professionali sensibili ai cambiamenti sociali ed alla promozione dell'equità educativa.

Quanto presentato permette di evidenziare punti di forza e sfide aperte. Un primo elemento riguarda l'investimento nel lavoro di rete, che costruisce legami di prossimità con famiglie, scuole, servizi e realtà territoriali, promuovendo corresponsabilità educativa (Bianquin, 2020) e valorizzazione delle risorse comunitarie in una prospettiva sistemica (Pignalberi, 2025). Un secondo elemento qualificante è la personalizzazione degli interventi, assunta non solo come tecnica operativa, ma come principio pedagogico che riconosce la singolarità dei percorsi di apprendimento.

Accanto ai punti di forza, emergono tuttavia alcune criticità. Il lavoro di rete, pur rappresentando un obiettivo perseguito quotidianamente, resta una sfida: permane la necessità di consolidare canali stabili con scuole e servizi socio-sanitari affinché la corresponsabilità educativa assuma un carattere sistemico. Un'ulteriore criticità riguarda la gestione dell'eterogeneità dei bisogni, che richiede una costante revisione delle metodologie e una formazione continua degli operatori, spesso limitata dalla scarsità di risorse. Sul piano metodologico, il lavoro del TDA risente inoltre della mancanza di analisi qualitative e misurazioni quantitative degli esiti (Queirós et al., 2017). In prospettiva, appare necessario avviare studi longitudinali pre-post (Heikkinen et al., 2025) per monitorare l'evoluzione degli indicatori di autonomia e il mantenimento dei risultati (Emili, 2018).

Conclusioni

Il percorso di Apprendiamo mostra come, a partire dai Campus per l'autonomia e dalla formazione dei TDA, si sia delineato un modello educativo fondato su prevenzione, equità e inclusione. In coerenza con le più recenti riflessioni sul tutor dell'apprendimento (Brognoli, 2025), oggi presso il centro il TDA non svolge aiuto-compiti né ripetizioni, ma progetta interventi personalizzati in dialogo con studenti, famiglie, docenti e clinici, orientati allo sviluppo del metodo di studio e dell'autonomia scolastica (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016). Nel tempo anche i servizi educativi si sono evoluti, accogliendo non solo studenti con diagnosi di DSA, ma anche alunni con altri BES, con o senza certificazione, che presentano difficoltà organizzative, motivazionali o di gestione dello studio. Tale ampliamento risponde a due istanze pedagogiche centrali: la prevenzione (Marcelli & Braconnier, 2006) e la promozione di una giustizia educativa tradotta in pratiche di equità effettiva. In questa prospettiva, il servizio non limita l'accesso ai soli studenti con diagnosi, contrastando processi di ghettizzazione e pratiche di *pull-out* ancora presenti nei sistemi scolastici (Ianes et al., 2013).

In questo scenario, il TDA emerge come una figura in continua ridefinizione, chiamata a mediare tra scuola, famiglia e servizi e a trasformare le sfide emergenti in opportunità formative. L'esperienza di Apprendiamo mostra come anche un contesto di piccole dimensioni possa produrre pratiche e riflessioni rilevanti per il dibattito educativo più ampio. L'azione del centro si inserisce così nella cornice della Pedagogia Speciale come sapere di confine e di connessione (Canevaro, 2006), orientato alla lettura della complessità territoriale e alla trasformazione delle criticità in opportunità di crescita comunitaria (Pavone, 2010).



Riferimenti bibliografici

- Alloway T.P., & Passolunghi M.C. (2011). The relations between working memory and arithmetical abilities: A comparison between Italian and British children. *Learning and Individual Differences*, 21, 133-137.
- Amadori, A., & Righi, A. (eds.). (2025). *Adolescenti tra mondo digitale, scuola e futuro: Indagine sul benessere degli studenti della Repubblica di San Marino*. Milano: FrancoAngeli.
- Amoretti, G. F., Morra, S., Usai, M. C., & Viterbori, P. (2020). *Processi cognitivi e apprendimento scolastico*. Roma: Carocci.
- Andrich, S., & Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva: Organizzare l'apprendimento cooperativo-metacognitivo*. Trento: Erickson.
- Andrade O.V.C.A., Andrade P.E., & Capellini S.A. (2013). Identificação precoce do risco para transtornos da atenção e da leitura em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29, 167-176.
- Okay, A., & Cedden, G. (2025). How does working memory affect learning? The interrelationship among working memory, language learning, and mathematical achievement. *International Journal of School & Educational Psychology*, 13(2), 63–75. DOI: 10.1080/21683603.2024.2445703
- Bäcker, A., & Neuhäuser, G. (2003). Internalisierende und externalisierende Syndrome bei Lese- und Rechtschreibstörungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(5), 329-337.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Berton M.A., Craighero M., Grandi L., Meloni A., Peroni M., Savelli E., Staffa N., & Stella G. (2005). Il Campus per l'autonomia di San Marino. *DIS*, 2, 1, 107-121.
- Bianquin, N. (2020). *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Brognoli, F. (2025). Tutor dell'apprendimento e strumenti tecnologici: Formazione e percezione di utilizzo per favorire l'inclusione educativa. *DIS*, 6(1), 43–68. DOI: 10.14605/DIS612502
- Brown, J., McDonald, M., Besse, C., Manson, P., McDonald, R., Rohatinsky, N., & Singh, M. (2020). Anxiety, mental illness, learning disabilities, and learning accommodation use: A cross-sectional study. *Journal of professional nursing: official journal of the American Association of Colleges of Nursing*, 36 (6), 579-586.
- Cadamuro, A. (2004). *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*. Roma: Carocci.
- Cadei, L., Serrelli, E., & Tabacchi, A. (2024). La competenza educativa nel lavoro d'équipe come risorsa evolutiva a servizio del territorio. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 34–42. DOI: 10.7347/spgs-02-2024-05
- Calonghi, L. (1983). *Valutare*. Milano: De Agostini.
- Calvani A. (2019). *Come fare una lezione inclusiva*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del dialogo nella pedagogia speciale*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2007). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Trento: Erickson.
- Cervera-Mérida J.F., & Ygual-Fernández A. (2006). Una propuesta de intervención em trastornos disortográficos atendiendo a la semiología de los errores. *Revista de Neurología*, 42 (2), 117-126.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2016). Il metodo di studio come «prima misura compensativa» per l'inclusione degli allievi con DSA: Progetto per una ricerca esplorativa sulle scelte inclusive della scuola primaria e secondaria di primo grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 14(1), 127–151. DOI: 10.7358/ecps-2016-014-chia
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2018). Il metodo di studio a scuola per allievi con DSA nella prospettiva dell'ICF-CY: Dati di ricerca. *Education Sciences & Society*, 9(1), 133–152.
- Cilibrasi, L., & Tsimpli, I. (2020). Categorical and dimensional diagnoses of dyslexia: Are they compatible?. *Frontiers in Psychology*, 11, 2171. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.02171
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., Tressoldi, P. E., Tretti, M. L., & Vio, C. (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: Un efficiente metodo di studio. *Dislessia: Giornale italiano di ricerca clinica e applicativa*, 7(1), 77–87.
- Cornoldi C., Zaccaria S. (2011). *In classe ho un bambino che....* Firenze: Giunti Scuola.
- Cornoldi, C., & De Beni, R. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Dazzi, V., Guardigli, A., Pellegrino, G., & Rovatti, N. (2017). Campus Inglese: Tecnologia, innovazione ed esperienza per un approccio inedito alla lingua inglese per DSA. *DIS*, 14(3), 385-398. DOI: 10.14605/DIS1431706
- De Beni, R., Zamperlin, C., Meneghetti, C., Cornoldi, C., Fabris, M., Tona, G. D. M., & Moè, A. (2014). *Test AMOS-Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università: Nuova edizione*. Trento: Erickson.
- Dusi, P. (2022). Corresponsabilità educativa. In *Parole per educare* (Vol. 2, pp. 61–71). Milano: Vita e Pensiero.



- Emili, E. A. (2018). L'impatto di un laboratorio extrascolastico nella percezione degli studenti con DSA e dei loro genitori. *Studium Educationis: Rivista semestrale per le professioni educative*, 19(3), 73-84.
- Emili, E. A. (2020). *Dislessia: Progettualità educative e risorse compensative*. Bononia University Press.
- Faiella, F. (2022). *Scaffolding: Il concetto, le strategie e le tecniche del supporto ai processi di apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Fogarolo F., & Scapin C. (2010). *Competenze compensative*. Trento: Erickson.
- Fontani, S. (2018). Interventi metacognitivi evidence-based per i Disturbi della Comprensione Testuale: il ruolo del pensiero riflessivo. *Educational reflective practices*, 2, 156-169.
- Fukuda, M.T., & Okuda, P.M. (2010). *Avaliação e intervenção na disgrafia*. in Capellini A.S., Germano G.D., Cunha V.L. (organizadores). *Transtornos de aprendizagem e transtornos da atenção (da avaliação à intervenção)*, Pulso, 91-103.
- Fulgeri, G. M., Ghidoni, E., Morlini, I., & Stella, G. (2014). La percezione della dislessia. *Dislessia*, 11(1), 45-73.
- Gaggioli, C. (2025). Reading and Writing in the Age of AI. Opportunities and Challenges for Students with dyslexia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 1, 107-119. DOI: 10.7346/sipes-01-2025-8
- Gersons-Wolfensberger, D.C.M., & Ruijsenaars, W.A.J.J.M. (1997). Definition and treatment of dyslexia: a report by the Committee on dyslexia of the health council of the Netherlands. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (2), 209-13.
- Giacconi C., Capellini S.A. (2013). *Os professores ensinam. Alguns alunos não aprendem*. Fundepe.
- Giacconi, C., & Capellini, S. A. (2015). *Conoscere per includere. Riflessioni e linee operative*. Milano: FrancoAngeli.
- Gobbi, L. (2023, 2 dicembre). Intervento presso il convegno *Realtà e prospettive dell'inclusione nel sistema formativo della Repubblica di San Marino*. San Marino.
- Heikkinen, S., Saqr, M., Malmberg, J., & Tedre, M. (2025). A longitudinal study of interplay between student engagement and self-regulation. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(21). DOI: 10.1186/s41239-025-00523-3
- Ianes D. (2007). *Facciamo il punto... sulla dislessia*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Zambotti, F., & Demo, H. (2013). Lights and shadows in the inclusive Italian school system. *Life Span and Disability*, 16(1), 57-81. DOI: 10863/8670
- Italia. (2010). Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale, 244 (18 ottobre 2010).
- Kucian, K., Loenneker, T., Martin, E., & von Aster, M. (2011). Non-symbolic numerical distance effect in children with and without developmental dyscalculia: a parametric fMRI study. *Developmental Neuropsychology*, 36 (6), 741-762.
- Magnan, A., & Ecalte, J. (2006). Audio-training in children with reading disabilities. *Computers & education*, 46, 407-425.
- Marcelli D., Braconnier A. (2006). *Adolescenza e psicopatologia*. Masson.
- Miato, S. A., (2013). L'approccio Metacognitivo. In Ianes D., Cramerotti S. (eds.), *Alunni con BES Bisogni educativi speciali* (pp. 301-315). Trento: Erickson.
- Ministero dell'Istruzione. (2012, 27 dicembre). *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. [Direttiva ministeriale].
- Ministero dell'Istruzione (2024, settembre). *I principali dati relativi agli alunni con DSA*. aa.ss. 2021/2023 – 2023/2023 – settembre 2024.
- Odegard, T.N., Ring, J., Smith, S., Biggan, J., & Black, J. (2008). Differentiating the neural response to intervention in children with developmental dyslexia. *Ann Dyslexia*, 58 (1), 1-14.
- OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. DOI: 10.1787/c00cad36-en
- Paoletti, G. (2001). *Saper studiare*. Roma: Carocci.
- Pavone, M. R. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Mondadori Università.
- Penge, R. (2010). Screening, indicatori precoci e fattori di rischio per i DSA, *Annali della pubblica istruzione, La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento*, 37-50.
- Perelmutter, B., McGregor, K. K., & Gordon, K. R. (2017). Assistive technology interventions for adolescents and adults with learning disabilities: An evidence-based systematic review and meta-analysis. *Computers and Education*, 114, 139-163. DOI: 10.1016/j.compedu.2017.06.005
- Perla, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pignatelli, C. (2025). Verso un approccio ecosistemico per promuovere nuove alleanze tra scuola e territorio: Una lettura critica di alcuni imperativi pedagogici (sostenibilità, agency, formatività) per coltivare l'abitabilità. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 55-66. DOI: 10.7346/-fei-XX-03-22_05



- Postic, M., & De Ketele, J.-M. (1993). *Osservare le situazioni educative: I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione* (I. Angelucci, Trad.). Torino: Società Editrice Internazionale.
- Queirós, A., Faria, D., & Almeida, F. (2017). Strengths and limitations of qualitative and quantitative research methods. *European Journal of Education Studies*, 3(9), 369–387. DOI: 10.5281/zenodo.887089
- Raimondi, M. C., & Tosatti, G. (2023). Il metodo metacognitivo nell'esperienza didattica. *Atti della Società dei Naturalisti e Matematici di Modena*, 154, 371–384.
- Ramberg, J., & Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: Some insights from the European agency statistics on inclusive education. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(1), 85–101. DOI: 10.32865/fire202061172
- Repubblica di San Marino. (2014). *Legge 9 settembre 2014 n. 142, Normativa in materia di disturbi evolutivi specifici in ambito scolastico e formativo*. Consiglio Grande e Generale.
- Repubblica di San Marino. (2015). *Linee guida sui disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali (2 dicembre 2015)*. Segreteria di Stato per l'Istruzione e la Cultura.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (A. Barbanente, Trad., 2ª ed.). Bari: Dedalo.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*, W.H. Freeman.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*, Alfred A. Knopf.
- Stella, G., & Grandi, L. (eds.). (2011). *Come leggere la dislessia e i DSA: conoscere per intervenire: metodologie strumenti percorsi e schede: guida base*. Firenze: Giunti Scuola.
- Stella, G. (2016). *Tutta un'altra scuola. Quella di oggi ha i giorni contati*. Firenze: Giunti.
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-Concept, Attributional Style and Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 2, 141-151.
- Taddei, A., Alesi, B., & Righi, A. (2025). AI e educazione speciale: Un'analisi qualitativa situata delle percezioni professionali. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 13(1), 120–129. DOI: 10.7346/sipes-01-2025-9
- Traverso, A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*. Roma: Carocci.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health*.
- Zappaterra, T., & Trisciuzzi, L. (2014). *La dislessia. Una didattica speciale per le difficoltà nella lettura*, Angelo Guerini e Associati.
- Zorzi, J.L. (2008). A alfabetização: uma proposta para ensinar crianças com dificuldades de aprendizagem. In Zorzi J.L., Capellini S.A. (Eds.), *Dislexia e Outros Distúrbios da Leitura – Escrita: letras desafiando a aprendizagem*, Pulso, 177-230.
- Zorzi, J.L. (2009). Os erros de escrita no contexto da dislexia do desenvolvimento, in Barbosa T., Rodrigues C.C., Mello C.B., Capellini S.A., Mousinho R., Alves L.M. (Eds.). *Temas em dislexia, Artes Médicas*, 47-60.