Intervento didattico precoce e RTI

Uno studio pilota in una scuola maiorchina[1]

Martina Monteverde,[2] Daniele Bullegas[3] e Antonello Mura[4]

Sommario

La finestra evolutiva compresa tra l'ultimo anno della scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione costituisce una fase particolarmente significativa per la progettazione di percorsi di *early intervention.* Tra i modelli maggiormente accreditati nella letteratura internazionale si distingue il modello *Response to Intervention* (RTI), orientato alla promozione dell'apprendimento attraverso l'attivazione preventiva di strategie didattiche differenziate.

Il contributo presenta gli esiti di uno studio pilota volto a sperimentare un protocollo di *early intervention* ispirato alla RTI in un contesto educativo maiorchino, caratterizzato da una marcata pluralità linguistica e culturale.

La ricerca ha coinvolto 18 alunni di una scuola primaria pubblica, concentrandosi sul potenziamento delle abilità metafonologiche. L'indagine ha adottato un impianto *mixed-method,* integrando una valutazione pre-post delle competenze degli studenti con interviste semistrutturate rivolte ai professionisti coinvolti.

I cinque alunni che hanno ricevuto il potenziamento mostrano tra pre- e post-test un cambiamento affidabile nel punteggio totale del THM. In assenza di un gruppo di confronto equivalente, tali esiti vanno letti con cautela. Dalle interviste emergono come fattori chiave gli atteggiamenti professionali, il tempo disponibile e la corresponsabilità d'istituto.

Parole chiave

Intervento didattico precoce, RTI, studio pilota, competenze metafonologiche, approccio *mixed-method.*

[1] L'intero contributo è frutto della riflessione e del lavoro congiunto degli autori e dell'autrice. In particolare, Antonello Mura e Martina Monteverde hanno curato in egual misura le sezioni *L'intervento didattico precoce nell'apprendimento della letto-scrittura* e le *Conclusioni;* Daniele Bullegas e Martina Monteverde hanno curato in egual misura le sezioni *Metodologia della ricerca, Risultati* e *Limiti e prospettive future.*

[2] Università di Macerata.

[3] Università degli Studi di Cagliari.

[4] Università degli Studi di Cagliari.

© Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — L'integrazione scolastica e sociale
Vol. 25, n. 3, novembre 2026
doi: 10.14605/ISS2532605 — ISSN: 2724-2242 — pp. 62-77
Corrispondenza: Daniele Bullegas — e-mail: daniele.bullegas@unica.it

Early instructional intervention and RTI

A pilot study in a Majorcan school

Martina Monteverde,[5] Daniele Bullegas[6] and Antonello Mura[7]

Abstract

The developmental period spanning the final year of preschool and the early years of primary education represents a particularly critical window for the design and implementation of early intervention programmes. Among the most widely recognized frameworks in the international literature, the Response to Intervention (RTI) model has emerged as a prominent approach, promoting learning through the proactive implementation of differentiated instructional strategies.

This paper presents the findings of a pilot study aimed at testing an RTI-inspired early intervention protocol within a Majorcan educational context characterized by considerable linguistic and cultural diversity.

The study involved 18 pupils attending a public primary school and focused on the enhancement of metaphonological skills. A mixed-methods research design was adopted, combining a pre- and post-intervention assessment of students' competencies with semi-structured interviews conducted with the educational professionals involved in its co-design and observation.

The five pupils who received the enhancement programme show a reliable change in the THM total score between pre- and post-test. In the absence of an equivalent comparison group, these outcomes should be interpreted with caution. The interviews identify professional attitudes, available time, and shared institutional responsibility as key factors.

Keywords

Early intervention, RTI, pilot study, metaphonological skills, mixed-methods approach.

[5] Università di Macerata.

[6] Università degli Studi di Cagliari.

[7] Università degli Studi di Cagliari.

© Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — L'integrazione scolastica e sociale
Vol. 25, Issue 3, November 2026
doi: 10.14605/ISS2532605 — ISSN: 2724-2242 — pp. 62-77
Correspondence: Daniele Bullegas — e-mail: daniele.bullegas@unica.it

L'intervento didattico precoce nell'apprendimento della letto-scrittura

Nel panorama pedagogico contemporaneo, l'apprendimento della letto-scrittura è concepito come un processo intersoggettivo che trascende la mera acquisizione del codice alfabetico, coinvolgendo adulto e bambino nella costruzione di competenze propedeutiche all'alfabetizzazione formale. In coerenza con le principali politiche internazionali (US Congress, 2002), europee (Parlamento europeo, 2006), nazionali (Jefatura del Estado, 2020) e regionali (Govern de les Illes Balears, 2011), tale prospettiva è sostenuta da percorsi di early intervention finalizzati a promuovere, fin dalla prima infanzia, le abilità di base e prevenire l'insorgenza di difficoltà di apprendimento (Bullegas, Monteverde e Mura, 2024; Neuman e Dickinson, 2001).

Tra i modelli di intervento precoce maggiormente accreditati emerge la *Response to Intervention* (RTI), un approccio sistematico che sostiene processi di insegnamento-apprendimento attraverso il monitoraggio continuo delle prestazioni individuali e di classe (Grosche e Volpe, 2013). Generalmente ricondotta alla più ampia cornice del *Multi-tiered System of Support* (MTSS) (Jimerson, Burns e VanDerHeyden, 2015), la RTI si articola in livelli progressivi di supporto, modulati in funzione dei bisogni educativi degli studenti (Blackburn e Witzel, 2018)2018; Fletcher & Vaughn, 2009. Nonostante le consolidate evidenze empiriche sulla sua efficacia (Alahmari, 2019; Fletcher e Vaughn, 2009), risultano ancora limitate le evidenze sull'implementazione con alunni plurilingui (Artzi et al., 2022; Romero e Cavazos, 2025). Parallelamente, interventi di potenziamento fonologico rivolti ad alunni plurilingui sono stati indagati in studi distinti, spesso come supporto in piccolo gruppo (Vaughn et al., 2006; Soto, Olszewski e Goldstein, 2019), con un'attenzione ancora limitata alla loro integrazione in un modello a più livelli. Ne deriva l'opportunità di un approfondimento empirico che distingua la realizzazione della RTI dal potenziamento metafonologico con alunni plurilingui.

Consapevolezza fonologica nell'alfabetizzazione formale: il contesto maiorchino

Tra i processi cognitivi sottesi alla lettura, la consapevolezza fonologica (*Phonological Awareness,* PA) rappresenta una delle variabili più indagate dalla ricerca internazionale. Riconducibile al più ampio dominio dell'elaborazione fonologica, essa consiste nella capacità di analizzare e di manipolare le unità costitutive della lingua (Suárez-Coalla, García-de-Castro e Cuetos, 2013). Il suo sviluppo è reciproco rispetto all'apprendimento della lettura (Morais, Alegría e Content, 1987; Perfetti et al., 1987) e ne costituisce un predittore (Snow, Burns e Griffin, 1998). La letteratura ne documenta il ruolo sia nei sistemi alfabetici (Goswami e Bryant, 1990), sia in quelli non alfabetici (Chen e Pasquarella, 2017). Nei contesti

caratterizzati da pluralità linguistica, le evidenze, pur presenti, risultano ancora non pienamente consolidate: alcuni studi segnalano un vantaggio dei bambini bilingui in compiti di consapevolezza fonologica (Campbell e Sais, 1995), altri ne indagano il trasferimento tra le lingue e il legame con l'alfabetizzazione in L2 (Bruck e Genesee, 1995; Bialystok, 2002).

In tale prospettiva, il contesto scolastico maiorchino assume particolare interesse: catalano e castigliano coesistono come lingue ufficiali[8], pur differendo significativamente sul piano ortografico e fonologico (Caravolas et al., 2012; Llaurado e Dockrell, 2020). A questa condizione si affianca la presenza di ulteriori idiomi, conseguente ai flussi migratori che hanno interessato l'arcipelago delle Baleari (Amengual, 2011; Rodríguez-Izquierdo e Darmody, 2019). Tale scenario richiede strategie didattiche in grado di sostenere precocemente i prerequisiti della lettura. In questa prospettiva, il potenziamento sistematico della consapevolezza fonologica si configura come un dispositivo didattico rilevante per prevenire difficoltà di apprendimento e favorire la piena partecipazione degli alunni nei contesti educativi eterogenei.

Metodologia di ricerca

Obiettivi e finalità dello studio

Con riferimento al contesto descritto, il presente studio si propone di sperimentare la fattibilità di un protocollo di *early intervention* ispirato alla RTI in una scuola maiorchina, limitatamente al livello di potenziamento in piccolo gruppo. In particolare, intende descrivere l'evoluzione delle abilità metafonologiche degli alunni ed esplorare le percezioni dei professionisti sull'*early intervention* e sulle condizioni che ne favoriscono o ostacolano l'implementazione. A tal fine, sono state esaminate le prestazioni degli studenti e approfondite, mediante interviste semistrutturate, le percezioni dei professionisti coinvolti.

Disegno di ricerca

Lo studio adotta un disegno *mixed-method* con rilevazione pre-post su un'unica classe articolato su due livelli di analisi. Tutti i 18 alunni sono stati valutati a T_0 e a T_1. Cinque studenti, individuati sulla base della valutazione iniziale, hanno partecipato a un intervento di potenziamento; i restanti tredici hanno proseguito con le attività didattiche ordinarie.

[8] Si parla di «status di ufficialità» (in catalano *Estatus d'oficialidat*) quando la lingua è dichiarata ufficiale in tutti gli ambiti parlamentari, amministrativi e giuridici (Vernet e Pons, 2011).

A integrazione della componente quantitativa, sono state realizzate sei interviste con l'équipe di docenti e psicopedagogiste della classe coinvolta, finalizzate a rilevarne le percezioni in merito alla sostenibilità, alla fattibilità operativa, all'integrazione nella pratica didattica e alle ricadute sugli alunni. I dati qualitativi hanno consentito di interpretare più approfonditamente i risultati quantitativi, offrendo ulteriori elementi sulla significatività dell'esperienza e sulla sua potenziale trasferibilità al contesto scolastico maiorchino.

Partecipanti

Il campione comprende 18 alunni di classe prima della scuola primaria, con un'età media di 6 anni e 7 mesi e una distribuzione di genere pressoché equilibrata (44.4% femmine; 55.6% maschi) (tabella 1). Dieci studenti presentano bisogni specifici di supporto educativo (*Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*, NEAE), riconducibili prevalentemente a difficoltà nell'area linguistico-comunicativa e, in un caso, ad elevate capacità intellettive.

Tabella 1
Descrizione del profilo linguistico del campione

Lingua parlata in famiglia	N. studenti	%
Catalano	6	33.3%
Castigliano	4	22.2%
Arabo	6	33.3%
Altre lingue (fiammingo, wolof)	2	11.1%
Lingua parlata con i pari	**N. studenti**	**%**
Castigliano	4	22.2%
Catalano	13	72.2%
Catalano e castigliano	1	5.6%

Tutti i 18 alunni sono stati sottoposti a una valutazione iniziale delle competenze metafonologiche. Il punteggio complessivo è dato dalla somma dei sette sub-test, ciascuno espresso come proporzione di risposte corrette (range 0-7). I cinque studenti con i punteggi più bassi (27.8% del campione; tutti inferiori a 3.5[9]) sono stati selezionati per la sperimentazione (tabella 2).

[9] La soglia, pari alla metà del punteggio massimo, coincide con il limite tra le due fasce inferiori e le due superiori indicate dal manuale del THM (Gómez et al., 2000); è fissata dai ricercatori e non deriva da norme poiché lo strumento è criteriale. Un punteggio inferiore a 3.5 corrisponde, in media, a meno della metà delle risposte corrette nei sette sub-test.

Tabella 2
Caratteristiche degli studenti destinatari dell'intervento didattico di potenziamento

ID	Genere	Età	Lingua parlata in famiglia	Lingua parlata con i pari	NEAE	Punteggio pre-test (0-7)
ID-1	M	6 anni 4 mesi	Arabo Castigliano	Misto (castigliano + catalano)	Sì	2.1
ID-2	F	6 anni 4 mesi	Catalano	Catalano	No	2.53
ID-3	F	6 anni 6 mesi	Wolof	Castigliano (poco catalano)	Sì	2.76
ID-4	F	6 anni 8 mesi	Arabo	Catalano	Sì	3
ID-5	M	6 anni 11 mesi	Arabo	Catalano	Sì	3.33

Il gruppo dei professionisti coinvolti comprendeva sei figure educative: quattro docenti e due psicopedagogiste (tabella 3).

Tabella 3
Caratteristiche dei professionisti educativi intervistati

ID	Età	Genere	Ruolo ricoperto	Titolo di studio	Anni di servizio	Ordine scolastico
P1	45	Femminile	Insegnante su posto comune	Laurea	23	Scuola primaria
P2	46	Femminile	Insegnante su posto comune Membro dello staff direttivo	Laurea	23	Scuola dell'infanzia
P3	30	Femminile	Membro dell'E*quipo de Orientación Educativa y Pedagógica*	Laurea	2	Tutti gli ordini scolastici
P4	30	Femminile	Membro dell'*Equipo de Orientación Educativa y Pedagógica*	Laurea	2	Tutti gli ordini scolastici
P5	36	Femminile	Insegnante di sostegno	Laurea	8	Scuola primaria
P6	46	Femminile	Insegnante su posto comune	Laurea	21	Scuola primaria

Struttura dell'intervento didattico precoce

Il protocollo si è svolto nell'arco di quattro mesi, durante le ore curricolari di catalano e castigliano. È stato co-progettato dalla ricercatrice con le professioniste coinvolte, che hanno contribuito all'adattamento delle attività al castigliano e ai tempi della classe. Sono stati condotti successivamente dodici incontri a cadenza settimanale, della durata di 30-40 minuti ciascuno, con gruppi di 2-3 studenti.

L'intervento e la valutazione sono stati svolti in castigliano, lingua di scolarizzazione per tutti gli alunni e unica lingua in cui il THM è disponibile; l'intervento è stato allineato alla lingua di valutazione per rendere i due momenti confrontabili.

Le attività ludiche seguivano una progressione di complessità crescente: dal riconoscimento e dalla produzione di rime, alla manipolazione sillabica e fonemica.

Come nel contesto scolastico italiano (Monteverde, Bullegas e Mura, 2025), ciascun incontro prevedeva due fasi: una prima attivazione motoria e attentivo-esecutiva finalizzata a sollecitare le funzioni coinvolte nell'analisi e nella manipolazione delle unità fonologiche (Best, 2010; Diamond, 2013), e un secondo momento dedicato al potenziamento dei processi di analisi, sintesi e manipolazione fono-sillabica. I compiti, organizzati secondo una progressione crescente della difficoltà, sono stati adattati alle risposte degli alunni per favorire il consolidamento e la progressiva automatizzazione delle competenze esercitate.

Strumenti per la raccolta e per l'analisi dei dati

Il *Test de Habilidades Metalingüísticas* e l'analisi statistica

Le abilità metafonologiche dei partecipanti sono state valutate mediante il *Test de Habilidades Metalingüísticas* (THM) (Gómez et al., 2000)[10]. La somministrazione, individuale e della durata di circa 30 minuti, è stata condotta dalla ricercatrice, in castigliano, unica lingua in cui lo strumento è disponibile, in un ambiente controllato.

Il confronto tra T_0 e T_1 è stato condotto con il test dei ranghi con segno di Wilcoxon per campioni appaiati, procedura non parametrica che non richiede l'assunzione di normalità. La scelta è motivata dalla numerosità ridotta del

[10] Il THM è una prova criteriale, non orientata alla norma, per alunni in uscita dalla scuola dell'infanzia e in avvio di primaria, che si compone di 7 sub-test per complessivi 102 item dedicati all'esplorazione di differenti abilità fonologiche. Ciascun sub-test è espresso come proporzione di risposte corrette (0-1) e la loro somma restituisce un punteggio totale compreso tra 0 e 7, per il quale il manuale riporta un'attendibilità di .95 (ETM = .16); non sono invece disponibili indici per i singoli sub-test. Il THM è normato su alunni di 68-82 mesi, fascia d'età che comprende i partecipanti; il manuale riporta, per il punteggio totale, un'attendibilità di .95 (*split-half*) e una validità concorrente di r = .885 con la prova EDIL e r = .869 con il giudizio degli insegnanti. In entrambi i tempi è stata utilizzata la stessa forma del test.

campione (N = 18), che rende poco affidabile la verifica della normalità, e dalla natura limitata dei punteggi (proporzioni comprese tra 0 e 1), con un marcato effetto soffitto a T_1. I test di Shapiro-Wilk sui punteggi di T_0 e T_1 sono riportati a titolo descrittivo (tabella 4) e non hanno guidato la scelta della procedura. La dimensione dell'effetto è stata calcolata come $r = |Z|/\sqrt{N}$ e interpretata secondo i criteri di Cohen (1988). Per il confronto sui 7 sub-test è stata applicata la correzione di Bonferroni ($\alpha = .05/7 \approx .007$). Le analisi sono state effettuate con IBM SPSS Statistics (v. 30, Chicago, IL, USA).

Per i cinque alunni è stato inoltre calcolato l'Indice di Cambiamento Affidabile (*Reliable Change Index,* RCI) secondo il metodo di Jacobson e Truax (1991), limitatamente al punteggio totale. Si sono impiegati il coefficiente di attendibilità riportato dal manuale (r = .95) e la deviazione standard dei punteggi totali a T_0 del presente campione (DS = 1.50), poiché il manuale non ne riporta una di riferimento. Un RCI superiore a 1.96 indica un progresso corrispondente a una variazione di almeno 0.93 punti sul totale. Il risultato è stato verificato anche utilizzando l'errore tipico di misura del manuale (ETM = .16; soglia pari a 0.44 punti) (tabella 5).

Le interviste e l'analisi tematica

I dati qualitativi derivano da sei interviste semistrutturate (≈ 30 minuti) condotte con i professionisti coinvolti (Denzin e Lincoln, 2018). Gli incontri si sono svolti previo consenso informato, in un *setting* privo di interferenze, così da favorire la libera espressione dei partecipanti e preservare la qualità della relazione dialogica.

Le interviste audio registrate e trascritte *ad verbatim* mediante codici sostitutivi dei dati identificativi sono state analizzate con MAXQDA (v. 22.2.0) (VERBI Software, 2021). Sulle trascrizioni è stata condotta un'analisi tematica (AT) finalizzata a esplorare le percezioni dei partecipanti rispetto ai fattori personali e contestuali che facilitano o ostacolano l'implementazione di interventi didattici precoci (Braun e Clarke, 2021). Le sei fasi del modello sono state condotte in tre momenti operativi:

– familiarizzazione con i dati e codifica aperta riga per riga (Saldaña, 2013);
– aggregazione dei codici in temi descrittivi, con revisione dei temi rispetto ai dati;
– definizione e denominazione dei temi analitici e stesura dei risultati.

La codifica è stata svolta interamente dalla ricercatrice e successivamente confrontata con gli altri ricercatori mediante una discussione dei codici e dei temi, con funzione di triangolazione e di verifica della credibilità dell'analisi. Nel quadro di un approccio riflessivo, si esplicita che la ricercatrice ha condotto diret-

tamente le sessioni: tale posizione le ha consentito una conoscenza approfondita del contesto, ma può aver orientato la lettura dei dati, e di ciò si è tenuto conto nell'interpretazione. Le sei professioniste non hanno implementato il protocollo ma ne hanno condiviso la progettazione e ne hanno osservato lo svolgimento.

Risultati

I cambiamenti nelle competenze metafonologiche pre/post-intervento

Sull'intero gruppo (N = 18) si osserva un aumento dei punteggi mediani in tutte le prove del THM (tabella 4), con dimensioni dell'effetto elevate (r = 0.60-0.83). Dopo la correzione di Bonferroni per i sette confronti (α = .007), le differenze restano statisticamente significative in sei prove su sette; non lo sono nella prova di Adición de sílabas (p = .011), dove gli elevati punteggi iniziali (Md = 0.95) suggeriscono un effetto soffitto. Quest'ultimo si osserva anche al post-test, con mediane pari a 1 in sei prove su sette, e limita la sensibilità della misura. Poiché l'analisi comprende anche i tredici alunni che hanno proseguito con la didattica ordinaria, tali miglioramenti possono riflettere lo sviluppo atteso con l'avvio dell'alfabetizzazione formale (Morais, Alegría e Content, 1987; Perfetti et al., 1987). Le dimensioni dell'effetto descrivono pertanto l'entità del cambiamento nel gruppo, non l'impatto dell'intervento.

Tabella 4
Mediane, valori del test di Shapiro-Wilk (SW), Z-score e dimensione dell'effetto (r)

Batteria	Sub-test	N	Pre-test		Post-test		Z-score	p	Significativo con α = .007	r = |Z|/√18
			SW	Mediana	SW	Mediana				
Test de Habilidades Metalingüísticas (*THM*)	*Segmentación silábica*	18	.016	0.83	<.001	1	-3.532	<.001	Sì	0.83
	Supresión silábica	18	.003	0.50	<.001	1	-3.529	<.001	Sì	0.83
	Detección de rimas	18	.051	0.71	<.001	0.95	-3.005	.003	Sì	0.71
	Adición de sílabas	18	<.001	0.95	<.001	1	-2.549	.011	No	0.60
	Aislamiento de fonemas	18	.582	0.60	<.001	1	-3.414	<.001	Sì	0.80
	Fusión de fonemas	18	.036	0.65	<.001	1	-3.313	<.001	Sì	0.78
	Conteo de fonemas	18	.002	0.88	<.001	1	-3.243	.001	Sì	0.76

Nel punteggio totale del THM tutti e cinque gli alunni mostrano un cambiamento positivo affidabile (RCI da 5.4 a 9.1; tabella 5), con incrementi da 2.55 a 4.32 punti, e a T_1 superano tutti il valore di 3.5. Il cambiamento affidabile non è tuttavia specifico dell'intervento: dieci dei tredici compagni che hanno seguito la didattica ordinaria superano la stessa soglia (mediana dell'incremento +1.30, contro +3.32 dei destinatari dell'intervento). Un sesto alunno con punteggio iniziale inferiore a 3.5 (3.45), non incluso nel protocollo di intervento, è passato a 6.85 (+3.40). L'incremento è inversamente associato al punteggio iniziale ($\rho = -0.92$), come atteso in presenza di regressione verso la media ed effetto soffitto.

Tabella 5

Punteggio totale del THM a T_0 e T_1 e indice di cambiamento affidabile (RCI) negli alunni del gruppo di potenziamento

ID	T_0	T_1	*Differenza*	*RCI*	*Supera 3.5 a T_1*
ID-1	2.10	4.65	+2.55	5.4	Sì
ID-2	2.53	6.85	+4.32	9.1	Sì
ID-3	2.76	5.55	+2.79	5.9	Sì
ID-4	3.00	6.60	+3.60	7.6	Sì
ID-5	3.33	6.65	+3.32	7.0	Sì

Nota: punteggio totale (0-7). RCI = differenza / S_diff, con S_diff = DS · √2 · √(1 − r_xx) = 0.47 (r_xx = .95, manuale; DS = 1.50, campione a T_0); RCI > 1.96 = cambiamento affidabile (soglia: 0.93 punti).

Gli incrementi osservati vanno letti come variazioni del gruppo selezionato, non come effetto dimostrato del protocollo.

*L'*early intervention *nelle narrazioni dei professionisti: tra vincoli e opportunità*

L'analisi tematica delle interviste al personale scolastico ha individuato due dimensioni che concorrono alla possibile implementazione delle pratiche di *early intervention:* una dimensione individuale, riferita ad atteggiamenti, convinzioni e competenze professionali dei docenti, e una dimensione contestuale, riconducibile alle condizioni organizzative e relazionali entro cui tali pratiche prendono forma. In entrambe, i partecipanti hanno identificato i fattori che possono configurarsi, alternativamente, come barriere o facilitatori dell'intervento didattico precoce (figura 1).

Figura 1



Barriere e facilitatori dell'early intervention.

La dimensione individuale: atteggiamenti e competenze professionali

Le interviste restituiscono orientamenti differenti rispetto all'implementazione dell'*early intervention,* lasciando emergere una tensione tra disposizioni professionali che ne ostacolano e ne favoriscono l'adozione. Sebbene emerga un'ampia consapevolezza dell'importanza di un intervento tempestivo per sostenere gli apprendimenti e prevenire il consolidamento delle difficoltà, alcune partecipanti ritengono opportuno posticiparne l'avvio nel rispetto dei tempi di maturazione degli alunni: «Sería muy beneficioso desde pequeños» (P5). «Si detectas la dificultad tarde no puedes ayudar igual, pero en infantil a veces no están preparados para este tipo de actividades» (P2). Altre, invece, ne sostengono l'applicabilità già nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia: «Se puede implementar en casi todas las escuelas infantil y primaria. Yo creo que en 5 años también puedes participar» (P2).

In alcuni casi, le narrazioni lasciano emergere una limitata disponibilità ad accogliere approcci metodologici innovativi, percepiti come un aggravio rispetto alla programmazione ordinaria. Tale rappresentazione si associa talvolta a una ridotta propensione alla formazione continua: «*En nuestro gremio de profesionado hay mucha gente que le da pereza el trabajo*» (P5). «*Hay unas cuantas personas que no tienen interés en formarse*» (P5).

Le partecipanti richiamano inoltre la persistenza di modelli didattici trasmissivi, sostenuti da convinzioni consolidate di docenti e famiglie, che identificano la qualità dell'insegnamento con attività ripetitive e prevalentemente individuali: «*Haz el libro.* Copia, repite, escribe sentado» (P2). «Hay familias que creen que los niños tienen que estar sentados todo el día trabajando» (P5).

Accanto a tali criticità, emerge una crescente apertura al cambiamento e una maggiore consapevolezza del valore della formazione in servizio, come una leva strategica per promuovere l'acquisizione di quadri interpretativi condivisi e sostenere pratiche di osservazione pedagogicamente fondate: «*Hicimos dos cursos de formación en lectura y escritura... fue cuando pusimos la mirada o el foco en trabajar esto*» (P5). Anche la disponibilità a rielaborare criticamente le proprie pratiche alla luce di nuove acquisizioni teorico-metodologiche è indicata come condizione essenziale per l'efficace implementazione dei protocolli di *early intervention:* «Si la actitud del profesorado no acompaña, es difícil. La actitud es básica, porque sin actitud no hacemos nada» (P2).

La dimensione contestuale: corresponsabilità educativa e cultura d'istituto

L'analisi delle interviste evidenzia che l'attivazione di percorsi di intervento precoce non dipende solo dalle competenze individuali, ma anche dalle condizioni relazionali e organizzative entro cui si sviluppa l'azione educativa. Il contesto si

configura pertanto come uno spazio di corresponsabilità, di cultura professionale e di assetti organizzativi, capace di facilitare o ostacolare l'implementazione degli interventi precoci.

Una delle principali criticità riguarda la reticenza di alcune famiglie nel riconoscere le fragilità dei figli: «*La familia no acepta que su hijo sea diferente*» (P3). Emergono, tuttavia, anche esperienze di autentica alleanza educativa, in cui dialogo favorisce una maggiore condivisione degli obiettivi: «*Trabajamos con las familias: explicándolo bien, lo entienden y lo ven como una ayuda*» (P3). In questa prospettiva, le partecipanti sottolineano l'importanza di un orientamento pedagogico condiviso a livello di istituto: «Creo que es importante que sea una línea que utiliza toda la escuela» (P1).

Un ulteriore aspetto riguarda la sostenibilità organizzativa degli interventi. La disponibilità di tempo è indicata come condizione imprescindibile per progettare e realizzare percorsi di *early intervention* in modo sistematico. Le insegnanti sottolineano la difficoltà di integrarli nella programmazione ordinaria, con il rischio che siano percepiti come attività aggiuntive anziché parte integrante della pratica educativa: «*Falta el tiempo. No tenemos tiempo de implementarlo*» (P4).

Parallelamente, emerge l'esigenza di consolidare una visione pedagogica condivisa, affinché tali interventi non dipendano dalla sensibilità dei singoli docenti, ma costituiscano una scelta assunta dall'intera comunità educante. In tale prospettiva, assumono particolare rilievo i momenti strutturati di confronto professionale, che consentono di condividere osservazioni, monitorare i percorsi degli alunni e definire collegialmente gli interventi: «*Nos reunimos en las sesiones de evaluación cuando termina cada trimestre y con la profesora de apoyo, una vez cada semana*» (P1). «*La detección de las dificultades, la maestra de apoyo es la que hace de vínculo con la orientadora*» (P2).

Limiti e prospettive future

La natura pilota dello studio richiede cautela interpretativa. Il disegno riguarda un'unica classe, senza assegnazione casuale e con gruppi non equivalenti: i cinque alunni sono stati selezionati per i punteggi più bassi a T_0 e non sono confrontabili con i tredici che hanno proseguito con la didattica ordinaria. La selezione dei cinque studenti espone al rischio di regressione verso la media. Una parte del miglioramento osservato può quindi non dipendere dall'intervento, e la presenza dei tredici non selezionati non consente di quantificarla. L'effetto soffitto limita la sensibilità del THM, le cui proprietà psicometriche sono documentate solo per il punteggio totale; la rilevazione è stata condotta dalla stessa ricercatrice che ha svolto l'intervento, e i possibili effetti di familiarizzazione con la prova non sono

controllabili. Inoltre, lo studio si è svolto in castigliano, mentre 13 studenti su 18 parlano prevalentemente catalano con i pari.

Alla luce di tali considerazioni, future ricerche potrebbero ampliare le scuole e il numero dei partecipanti coinvolti, prevedere un gruppo di confronto equivalente e includere *follow-up* longitudinali.

Conclusioni

I risultati ottenuti suggeriscono che un intervento strutturato, graduale e focalizzato sul potenziamento sistematico delle abilità metafonologiche è concretamente attuabile e può assumere significativa valenza nella prevenzione delle difficoltà di apprendimento e nella promozione della piena partecipazione degli alunni, seppure con le riserve relative alle caratteristiche metodologiche dell'indagine realizzata.

Se adeguatamente contestualizzati, i principi dell'RTI, esprimono un potenziale rilevante: consentono di intervenire in modo proattivo, sostenendo la costruzione di ambienti di apprendimento capaci di riconoscere le differenze, valorizzare le diversità di ciascun alunno. Se tali principi possano sostenere un accesso equo e significativo alle competenze strumentali all'acquisizione dell'alfabetizzazione formale anche rispetto al profilo linguistico resta una questione aperta che richiede disegni di ricerca in grado di analizzare tale variabile.

Riferimenti bibliografici

Alahmari A. (2019), *A review and synthesis of the Response to Intervention (RtI) literature: Teachers implementations and perceptions,* «Journal of Education and Practice», vol. 10, n. 15, pp. 8-17.

Amengual M. (2011), *Verbal morphology and identity in Majorca: The manifestation of attitudes in writing.* In J. Michnowicz e R. Dodsworth (a cura di), *Selected proceedings of the 5th Workshop on Spanish Sociolinguistics,* Somerville, Cascadilla Proceedings Project, pp. 26-39.

Artzi L., Hsin L.B., Sanford A.K., Brown J.E. e Guin S. (2022), *Meeting the language needs of emergent multilingual students at risk for learning disabilities through multitiered systems of support,* «Learning Disabilities Research & Practice», vol. 37, n. 3, pp. 189-203.

Best J.R. (2010), *Effects of physical activity on children's executive functions: Contributions of experimental research on aerobic exercise,* «Developmental Review», vol. 30, n. 4, pp. 331-351.

Bialystok E. (2002), *Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research,* «Language Learning», vol. 52, n. 1, pp. 159-199.

Blackburn B.R. e Witzel B.S. (2018), *Rigor in the RTI and MTSS classroom: Practical tools and strategies,* New York, Routledge.

Braun V. e Clarke V. (2021), *Thematic analysis: A practical guide,* London, Sage Publications.

Bruck M. e Genesee F. (1995), *Phonological awareness in young second language learners,*

«Journal of Child Language», vol. 22, n. 2, pp. 307-324.

Bullegas D., Monteverde M. e Mura A. (2024), *Intervento precoce e sviluppo professionale. Una sintesi narrativa delle percezioni dei docenti sulla Response to Intervention,* «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 12, n. 1, pp. 327-340.

Campbell R. e Sais E. (1995), *Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children,* «British Journal of Developmental Psychology», vol. 13, n. 1, pp. 61-68.

Caravolas M., Lervåg A., Mousikou P., Efrim C., Litavský M., Onochie-Quintanilla E., Salas N., Schöffelová M., Defior S., Mikulajová M., Seidlová-Málková G. e Hulme C. (2012), *Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies,* «Psychological Science», vol. 23, n. 6, pp. 678-686.

Chen X. e Pasquarella A. (2017), *Learning to read Chinese.* In L. Verhoeven e C. Perfetti (a cura di), *Learning to read across languages and writing systems,* Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-30.

Cohen J. (1988), *Statistical power analysis for the behavioral sciences,* 2ª ed., Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

Denzin N.K. e Lincoln Y.S. (a cura di) (2018), *The Sage handbook of qualitative research,* Thousand Oaks, Sage.

Diamond A. (2013), *Executive functions,* «Annual Review of Psychology», vol. 64, pp. 135-168.

Fletcher J.M. e Vaughn S. (2009), *Response to Intervention: Preventing and remediating academic difficulties,* «Child Development Perspectives», vol. 3, n. 1, pp. 30-37.

Gómez P., Valero I., Buades R. e Pérez A. (2000), *Test de habilidades metalingüísticas (THM),* Madrid, Giunti Psychometrics España.

Goswami U. e Bryant P. (1990), *Phonological skills and learning to read,* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

Govern de les Illes Balears (2011), *Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el que se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de las Illes Balears,* «Butlletí Oficial de les Illes Balears».

Grosche M. e Volpe R.J. (2013), *Response-to-Intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behavior problems,* «European Journal of Special Needs Education», vol. 28, n. 3, pp. 254-269.

Jacobson N.S. e Truax P. (1991), *Clinical significance: A statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research,* «Journal of Consulting and Clinical Psychology», vol. 59, n. 1, pp. 12-19.

Jefatura del Estado (2020), *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación,* «Boletín Oficial del Estado».

Jimerson S.R., Burns M.K. e VanDerHeyden A.M. (2015), *Handbook of Response to Intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2nd edition), New York, NY, Springer.

Llaurado A. e Dockrell J.E. (2020), *The impact of orthography on text production in three languages: Catalan, English, and Spanish,* «Frontiers in Psychology», vol. 11, pp. 1-14.

Monteverde M., Bullegas D. e Mura A. (2025), *Promuovere i prerequisiti della letto-scrittura attraverso l'early intervention,* «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo», vol. 10, n. 3, pp. 63-74.

Morais J., Alegría J. e Content A. (1987), *The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view,* «Cahiers de Psychologie Cognitive», vol. 7, pp. 415-438.

Neuman S.B. e Dickinson D.K. (2001), *Handbook of early literacy research,* vol. 1, New York, NY, Guilford Press.

Parlamento europeo (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente,* 2006/962/CE.

Perfetti C.A., Beck I., Bell L.C. e Hughes C. (1987), *Phonemic knowledge and learning to read are*

reciprocal: A longitudinal study of first grade children, «Merrill-Palmer Quarterly», vol. 33, n. 3, pp. 283-319.

Rodríguez-Izquierdo R.M. e Darmody M. (2019), *Policy and practice in language support for newly arrived migrant children in Ireland and Spain,* «British Journal of Educational Studies», vol. 67, n. 1, pp. 41-57.

Romero M.E. e Cavazos L.O. (2025), *Culturally and linguistically responsive interventions to support emergent bilingual students' language and literacy.* In D. Vega e J.N. Wolf (a cura di), *Culturally and linguistically responsive intervention and assessment practices with emergent bilingual students,* Cham, Springer Nature Switzerland, pp. 111-129.

Saldaña J. (2013), *The coding manual for qualitative researchers,* Londra, Sage.

Snow C.E., Burns M.S. e Griffin P. (1998), *Preventing reading difficulties in young children,* Washington, DC, National Academy Press.

Soto X., Olszewski A. e Goldstein H. (2019), *A systematic review of phonological awareness interventions for Latino children in early and primary grades,* «Journal of Early Intervention», vol. 41, n. 4, pp. 340-365.

Suárez-Coalla P., García-de-Castro M. e Cuetos F. (2013), *Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano,* «Infancia y Aprendizaje», vol. 36, n. 1, pp. 77-89.

US Congress (2002), *No Child Left Behind Act* (*NCLB*), Pub. L. No. 107-110, 115 Stat. 1425.

Vaughn S., Mathes P., Linan-Thompson S., Cirino P., Carlson C., Pollard-Durodola S., Cardenas-Hagan E. e Francis D. (2006), *Effectiveness of an English intervention for first-grade English language learners at risk for reading problems,* «The Elementary School Journal», vol. 107, n. 2, pp. 153-180.

VERBI Software (2021), *MAXQDA 2022,* Berlin, VERBI Software.

Vernet J. e Pons E. (2011), *The legal systems of the Catalan language.* In M. Strubell e E. Boix-Fuster (a cura di), *Democratic policies for language revitalisation: The case of Catalan,* London, Palgrave Macmillan, pp. 57-83.