



Daniele Bullegas

Research fellow | Department of Literature, Languages and Cultural Heritage | University of Cagliari | daniele.bullegas@unica.it

Martina Monteverde

Phd student | University of Macerata | m.monteverde4@unimc.it

Antonello Mura

Full professor | Department of Literature, Languages and Cultural Heritage | University of Cagliari | amura@unica.it

Intervento precoce e sviluppo professionale: una sintesi narrativa delle percezioni dei docenti sulla *Response to Intervention*

Early intervention and professional development: a Narrative Synthesis on Teachers' Perceptions about *Response to Intervention*

Call

The article addresses the theme of early educational intervention and examines the conditions and modalities through which Response to Intervention (RTI) can be effectively implemented in school contexts, becoming an integral part of the teacher's methodological repertoire. Through a systematic review of international literature, this study presents the results of a narrative synthesis on the perceptions and attitudes of teachers who have adopted RTI. The intention is to synthesize the main advantages and criticisms associated with this methodology, highlighting its potential impact on teachers' professional development.

Keywords: early education | response to intervention | professional development | teacher's perceptions

L'articolo affronta il tema dell'intervento didattico precoce ed esamina, in particolare, le condizioni e le modalità attraverso cui la *Response to Intervention (RTI)* può essere efficacemente implementata nei contesti scolastici, divenendo parte integrante del repertorio metodologico del docente. Mediante una revisione sistematica della letteratura internazionale, il presente lavoro restituisce gli esiti di una sintesi narrativa sulle percezioni e sugli atteggiamenti degli insegnanti che hanno adottato la RTI. L'intento è quello di sintetizzare i principali vantaggi e le criticità associate a tale modello di intervento, evidenziandone l'eventuale impatto sullo sviluppo professionale dei docenti.

Parole chiave: intervento precoce | response to intervention | sviluppo professionale | percezioni dei docenti.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Bullegas, D., Monteverde, M., & Mura, A. (2024). Early intervention and professional development: a Narrative Synthesis on Teachers' Perceptions about *Response to Intervention*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 327-340. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-31>

Corresponding Author: Daniele Bullegas | daniele.bullegas@unica.it

Received: 11/04/2024 | **Accepted:** 26/05/2024 | **Published:** 29/06/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-31

Credit author statement: L'intero articolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, Daniele Bullegas è autore delle sezioni 4 e 5; Martina Monteverde è autrice delle sezioni 2 e 3; Antonello Mura è autore della sezione 1. La sezione 6 è stata curata congiuntamente dagli autori.



1. *Early intervention*: l'importanza di un agire didattico tempestivo

Considerata la precocità con cui i bambini iniziano a padroneggiare i meccanismi funzionali all'acquisizione delle competenze matematiche e di letto-scrittura, diviene fondamentale potenziare, sin dalla prima infanzia, quel complesso repertorio di processi cognitivi indispensabili ad elaborare l'informazione numerica e apprendere a leggere e a scrivere (Fanari et al., 2005; Frith, 1985; Griffin, 2007; Lovett et al., 2017; Pontecorvo & Rossi, 2017; Zappaterra, 2017).

In tal senso, acquisisce significatività didattica l'intervento precoce, che si configura come una successione intenzionale e sistematica di azioni orientate a sostenere tempestivamente gli apprendimenti e a prevenire le fragilità rilevate nei profili di funzionamento degli studenti (Early Intervention Foundation, 2018; Lange & Thompson, 2006; Pontecorvo et al., 1996; Ron Nelson et al., 2003; Savelli et al., 2011). Infatti, attraverso un'accurata valutazione multidimensionale dei bisogni e mediante un approccio personalizzato, tale metodologia può rispondere efficacemente alle specifiche esigenze di ciascun alunno.

Ciò diviene particolarmente rilevante anche in relazione all'impianto normativo che contraddistingue il contesto scolastico italiano. In particolar modo, la Legge 170/2010 e le successive Linee Guida (MIUR, 2010; MIUR, 2011; MIUR, 2013) richiedono alle istituzioni scolastiche di garantire azioni d'identificazione e di intervento. Pertanto, nel momento in cui il docente osserva delle caratteristiche atipiche nelle prestazioni degli studenti, pur nel rispetto delle differenze individuali dei tempi e dei ritmi di apprendimento, è chiamato a predisporre attività di potenziamento e di recupero (MIUR, 2011).

Tuttavia, nella realtà scolastica attuale si fa fatica a individuare, nell'agire didattico degli insegnanti, una metodologia sistematica che consenta di orientare tempestivamente la programmazione didattica in relazione alle diversità presenti all'interno dell'aula. Tale difficoltà può enfatizzare la propensione da parte dei docenti ad assumere posizioni attendiste o di delega ad altre professionalità, che rischiano di deresponsabilizzarli di fronte alle sfide educative che quotidianamente sono chiamati ad affrontare.

Si tratta di una questione altamente complessa che, da un lato, richiede una riflessione sui percorsi formativi – iniziali e in servizio – di tutti gli insegnanti (Mura, 2019; Mura et al., 2019; Mura & Zurru, 2019) e, dall'altro, l'elaborazione, la ricerca e la validazione empirica dei modelli di intervento didattico più efficaci per affrontare, soprattutto nei primi due anni della scuola primaria, le difficoltà di apprendimento degli studenti.

2. *La Response to Intervention (RTI)*: una metodologia di intervento precoce

Tra i vari approcci di identificazione e di intervento precoce, emerge la *Response to Intervention (RTI)* (Bursuck & Blanks, 2010; Gersten et al., 2009). Si tratta di una metodologia finalizzata a sostenere i processi di insegnamento-apprendimento mediante percorsi mirati di monitoraggio e di supporto costante sul singolo e sulla classe (Ciullo et al., 2016; Kovalski et al., 2013; McIntosh et al., 2011). In contrasto con l'atteggiamento reattivo "*wait-to-fail*" e in risposta alla necessità di adottare pratiche didattiche efficaci prima di ricorrere alla consultazione di uno specialista, tale approccio promuove un agire didattico proattivo sui processi di apprendimento degli studenti (Fuchs & Fuchs, 2006; Grosche & Volpe, 2013; Vaughn & Fuchs, 2003).

Sebbene non esista una definizione unica e condivisa, la *RTI* è comunemente concettualizzata come un "modello di supporto multilivello" (Jimerson et al., 2015). Tale orientamento metodologico, infatti, prende avvio con procedure di valutazione e prevede l'utilizzo di strategie didattiche finalizzate al potenziamento di quel sistema dinamico di prerequisiti che favorisce lo sviluppo ottimale degli apprendimenti strumentali (*Tier 1*).

Dopo questa prima fase iniziale, qualora si osservino specifiche fragilità negli studenti, il docente è chiamato a proseguire con un intervento didattico da realizzarsi in piccoli gruppi omogenei e finalizzato a fornire ulteriori occasioni per esercitare le abilità ancora in via di sviluppo (*Tier 2*) (Berkeley et al., 2009; Bradley et al., 2005; Mellard & Johnson, 2008; Reschly, 2014). Se, attraverso le procedure di monitoraggio costante, continuano ad osservarsi difficoltà nelle prestazioni di un singolo alunno, si procede con un pro-



gramma didattico individualizzato, calibrato sulle aree di apprendimento maggiormente problematiche (*Tier 3*). Solo dopo aver terminato questo processo sequenziale di osservazione sistematica e di riprogettazione didattica, nell'eventualità che l'alunno non mostri ancora sufficienti progressi, si può scegliere se continuare a sperimentare e a ricercare una linea d'azione più efficace, ricalibrare gli obiettivi nel breve, medio e lungo termine, o garantire all'allievo un ulteriore supporto educativo per acquisire strategie di apprendimento alternative (Grosche & Volpe, 2013).

La *Response to Intervention* si configura, dunque, come una possibile risposta all'esigenza di rintracciare una metodologia in grado di supportare gli insegnanti nella progettazione di programmi d'intervento precoce (Brown-Chidsey & Hokkanen, 2012; Jimerson et al., 2015; Kovaleski et al., 2013; VanDerHeyden & Burns, 2010). Al contempo le caratteristiche di tale approccio possono configurarsi anche come opportunità formativa e di apprendimento anche per i docenti, definendo percorsi di crescita e di sviluppo professionale, attraverso la maturazione delle competenze necessarie per gestire e implementare il processo di insegnamento-apprendimento. Al fine di indagare le condizioni e le modalità con le quali adattare la *RTI* al contesto scolastico italiano ed integrarla nell'agire didattico dei docenti, il presente lavoro restituisce gli esiti di una sintesi delle percezioni degli insegnanti che hanno adottato la *RTI* all'interno delle rispettive istituzioni di appartenenza. Indipendentemente dall'efficacia di tale metodologia nel sostenere i processi di apprendimento di tutti gli studenti in relazione a specifiche discipline, l'obiettivo del contributo è quello di indagare le caratteristiche più significative, i principali vantaggi e le potenziali criticità della *RTI* nell'esperienza diretta dei docenti, così da elaborare un quadro orientativo finalizzato alla sua implementazione.

3. I passaggi principali del processo di ricerca: questioni metodologiche per una *systematic review* qualitativa

3.1 Definizione del problema, finalità e domande di ricerca

Sono numerose le revisioni sistematiche sulla *Response to Intervention*, che negli ultimi vent'anni, hanno offerto un quadro dettagliato sulla validità di questa metodologia nel migliorare le prestazioni scolastiche degli alunni, riducendo le difficoltà di apprendimento nella letto-scrittura, nelle abilità matematiche, nella risoluzione dei problemi (DeFouw et al., 2019; Nilvius et al., 2021; Nitz et al., 2023; Scholin & Burns, 2012; Stentiford et al., 2018; Tran et al., 2011; Van Camp et al., 2020; D. Zhang & Xin, 2012).

Nonostante l'ampio numero di studi rintracciabili nella letteratura internazionale, si rileva una chiara prevalenza di indagini orientate all'analisi degli effetti e dell'efficacia dell'approccio *RTI* sugli studenti, in particolare quelli più fragili sotto il profilo degli apprendimenti e del comportamento. Sono ancora esigue, invece, le revisioni finalizzate ad indagare le esperienze e le percezioni dei docenti su tale metodologia e l'impatto che essa può avere sulle loro competenze e sul loro agire didattico (Alahmari, 2019). Diviene pertanto rilevante identificare le condizioni facilitanti e le eventuali criticità ad essa associate, per comprenderne l'effettiva applicabilità ed implementazione in contesti scolastici alternativi a quelli anglofoni e con tradizioni didattico-pedagogiche differenti.

Alla luce di tali considerazioni e con l'obiettivo di esplorare un campo d'indagine ancora inedito, la presente *review* è stata organizzata a partire dai seguenti interrogativi:

- Quali sono le esperienze e le percezioni degli insegnanti che hanno applicato e/o implementato l'approccio *RTI*?
- Quali sono le condizioni essenziali affinché tale metodologia possa divenire realmente parte integrante del repertorio teorico-prattico che contraddistingue l'agire didattico dei docenti?



3.2 Metodo, strategie di ricerca e di selezione degli studi

Il presente lavoro, facendo riferimento al protocollo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (Moher et al., 2009; Page et al., 2021) (Figura 1), è finalizzato ad organizzare coerentemente, attraverso una *narrative synthesis*, le percezioni e le esperienze dei docenti che hanno applicato la *Response to Intervention* (Ghirotto, 2020; Popay et al., 2006).

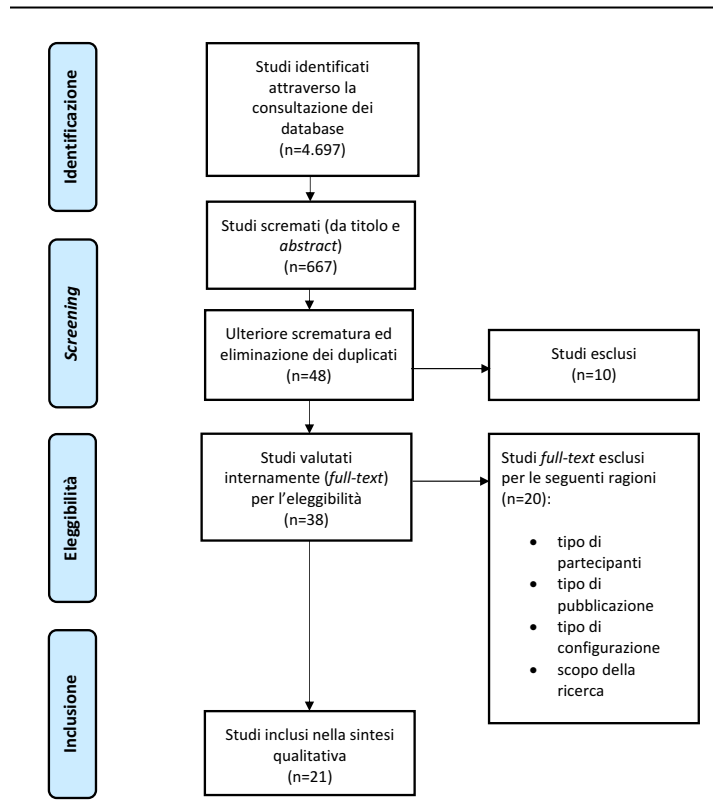


Figura 1: Diagramma di flusso PRISMA

L'identificazione degli studi è stata condotta attraverso una specifica *query* di ricerca realizzata mediante SPIDER (Cooke et al., 2012), un *tool* per affinare le strategie d'indagine qualitativa (Figura 2). Successivamente, è stata eseguita un'indagine sistematica su cinque database di pubblicazioni accademiche (Wiley, Jstor, ERIC, Taylor & Francis e SAGE Journals), che ha permesso di raggiungere un numero totale di 4.697 occorrenze. I report selezionati per la fase di eleggibilità ($n=38$) sono stati scelti in accordo alla loro disponibilità e ad una fase di filtraggio derivata dalla lettura di titolo, *abstract* e parole chiave.

SPIDER Tool	Search Terms
(S) – Sample	"teacher*" OR "educator"
(PI) – Phenomenon of interest	"response to intervention" OR "RTI" OR "multi-tiered systems of support"
(D) – Design	"interview*" OR "focus group"
(E) – Evaluation	"perception*" OR "experience*" OR "perspective"
(R) – Research	"qualitative" OR "mixed-method"

Tabella 1: Strategie di ricerca



In fase di *screening* sono stati esclusi i contributi non rispondenti agli standard di qualità e di accuratezza stabiliti a livello internazionale (Creswell, 2012). In particolare, gli articoli presi in considerazione si caratterizzano per:

- la presenza di un resoconto delle percezioni e delle esperienze dei docenti in riferimento all'applicazione della RTI nell'apprendimento della letto-scrittura;
- il coinvolgimento diretto di docenti curricolari, insegnanti specializzati sul sostegno in formazione o in servizio;
- la descrizione di indagini condotte nella scuola dell'infanzia o nella scuola primaria;
- l'utilizzo di un approccio qualitativo o *mixed* per la raccolta e per l'analisi dei dati;
- la redazione in lingua inglese;
- l'accessibilità *full-text*.

Anche a causa dell'esiguo numero di contributi eleggibili si è scelto di non prevedere alcuna ulteriore selezione riferita alla localizzazione geografica dello studio, alla data di pubblicazione o alla tipologia di rivista; ciò ha permesso di selezionare 20 studi:

	Autore	Anno	Paese	Design	Titolo	CASP Quality assessment
1	Barrio, B. L., & Combes, B. H.	2015	USA (Columbia)	Mixed method (N = 302)	General Education Pre-Service Teachers' Levels of Concern on Response to Intervention (RTI) Implementation	Moderato (7)
2	Castro-Villarreal, F., Rodriguez, B. J. & Moore, S.	2014	USA (Texas)	Qualitative (N = 97)	Teachers' perceptions and attitudes about Response to Intervention (RTI) in their schools: A qualitative analysis	Alto (10)
3	Cowan, C., & Maxwell, G.,	2015	USA (Texas)	Qualitative (N = 3)	Educators' perceptions of Response To Intervention implementation and impact on student learning	Alto (10)
4	Greenfield A., Rinaldi, C., Proctor, C. P. & Cardarelli, A.	2010	USA (Massachusetts)	Qualitative (N = 8)	Teachers' Perceptions of a Response To Intervention (RTI) Reform Effort in an Urban Elementary School: A Consensual Qualitative Analysis	Alto (10)
5	Jenkins, J. K. & Sekayi, D.	2014	USA (Georgia)	Qualitative (N = 20)	Teacher Perceptions of Response to Intervention Implementation in Light of IDEA Goals	Moderato (7.5)
6	Mitchell, C. L.	2009	Spagna (Toledo)	Qualitative (N = 10)	Teacher Perceptions of the Preparation Process of Response to Intervention	Alto (10)
7	Regan, K. S., Berkeley, S. L., Hughes, M., & Brady, K. K.	2015	USA (Virginia)	Mixed method (N = 63)	Understanding Practitioner Perceptions of Responsiveness to Intervention	Alto (10)
8	Rinaldi, C., Higgins Averill O. & Stuart, S.	2010	USA (Winsconsin+ Massachusetts)	Qualitative (N = 8)	Response to Intervention: Educators' Perceptions of a Three-Year RTI Collaborative Reform Effort in an Urban Elementary School	Alto (9)
9	Stuart, S., Rinaldi, C., & Higgins-Averill, O.	2011	USA (Winsconsin+ Massachusetts)	Qualitative (N = 26)	Agents of change: voices of teachers on RTI	Alto (10)
10	Swanson, E., Solis, M., Ciullo, S., & McKenna, J. W	2012	USA (Texas)	Qualitative (N = 5)	Special Education Teachers' Perceptions and Instructional Practices in Response to Intervention Implementation	Alto (9)
11	Lally, N. J.	2017	USA (Massachussets)	Qualitative (N = 6)	Teachers' perception regarding implementation of a tiered model of instruction in reading in fully day kindergarten: a case study	Alto (10)
12	LaRocco, J. D. & Murdica, P.	2009	USA (Connecticut)	Qualitative (N = 37)	Understanding Teachers' Concerns about Implementing Response to Intervention (RTI): Practical Implications for Educational Leaders	Alto (9)



13	Meyer, M. M., & Behar-Horenstein, L. S.	2015	USA (Florida)	Qualitative (N = 7)	When Leadership Matters: Perspectives From a Teacher Team Implementing Response to Intervention	Alto (8)
14	Pyle, A.	2011	Canada	Qualitative (N = 18)	Considering Coherence: Teacher Perceptions of the Competing Agendas of RTI and an Existing Special Education Model	Alto (8.5)
15	Wilcox, K. A., Murakami, R. E., & Urlick, A.	2013	USA (Michigan+Texas)	Mixed method (N = 117)	Just-in-time pedagogy: teachers' perspectives on the response to intervention framework	Alto (8)
16	Bester, S., & Conway, M.	2021	South Africa	Qualitative (N = 9)	Foundation phase teachers' points of view on the viability of Response to Intervention in their school context	Alto (10)
17	Braun, G., et al.	2020	USA (Illinois)	Qualitative (N = 19)	Living in Tier 2: educators' perceptions of MTSS in urban schools	Alto (10)
18	Dunn, M.	2018	Canada	Qualitative (N = 12)	Response to Intervention: Educators' Perspectives on Lessons Learned and Future Directions.	Alto (10)
19	Zhang, L., Liu, X. & Lin Y.	2019	Cina	Mixed-method (N = 139)	Teachers' perception of the response to intervention implementation feasibility in Chinese inclusive early childhood education	Alto (8)
20	McCahill, P. T.	2014	USA (Florida)	Qualitative (N=8)	Teacher perceptions of Response to Intervention for English learners	Alto (10)

Tabella 2: Studi selezionati

3.3 Valutazione della qualità metodologica, codifica ed analisi dei dati

La qualità metodologica dei contributi inclusi è stata valutata attraverso il *Critical Appraisal Skills Program* (Tabella 2) (CASP, 2018). L'analisi ha consentito di identificare 18 contributi di qualità alta, in cui gli autori hanno definito dettagliatamente il disegno di ricerca, le tecniche di raccolta dei dati e i passaggi metodologici più rilevanti. Due studi hanno invece rivelato una qualità moderata, poiché la descrizione metodologica non prevedeva alcune informazioni essenziali, quali le strategie di campionamento e le questioni etiche relative alla ricerca.

Sui dati qualitativi primari degli studi selezionati è stata condotta una sintesi tematica, che ha consentito di ottenere un quadro riassuntivo rispetto ai risultati descritti negli articoli inclusi nella revisione (Barnett-Page & Thomas, 2009). Attraverso tale analisi interpretativa si è potuto "andare oltre" il contenuto degli studi originali, nel tentativo di generare concetti e di sviluppare teorie che li integrino (Dixon-Woods et al., 2007; Sandelowski et al., 2007). Si è proceduto, quindi, secondo tre fasi distinte (2008): (1) la codifica "libera" riga per riga dei risultati degli studi primari inclusi nella revisione; (2) l'organizzazione dei codici, identificati in aree correlate, al fine di costruire temi descrittivi; (3) lo sviluppo di temi analitici (Thomas & Harden, 2008).

4. Risultati

La figura 2 sintetizza i risultati emersi attraverso l'analisi dei dati primari, offrendo una panoramica delle tematiche individuate. In particolare, sono stati identificati tre temi che organizzano l'esperienza dei docenti con la *Response to Intervention*. Ciascuna dimensione, corredata di specifiche sotto-categorie, descrive l'impatto della RTI sul docente, sugli studenti e sul contesto scolastico, evidenziando le caratteristiche ecosistemiche dell'approccio.

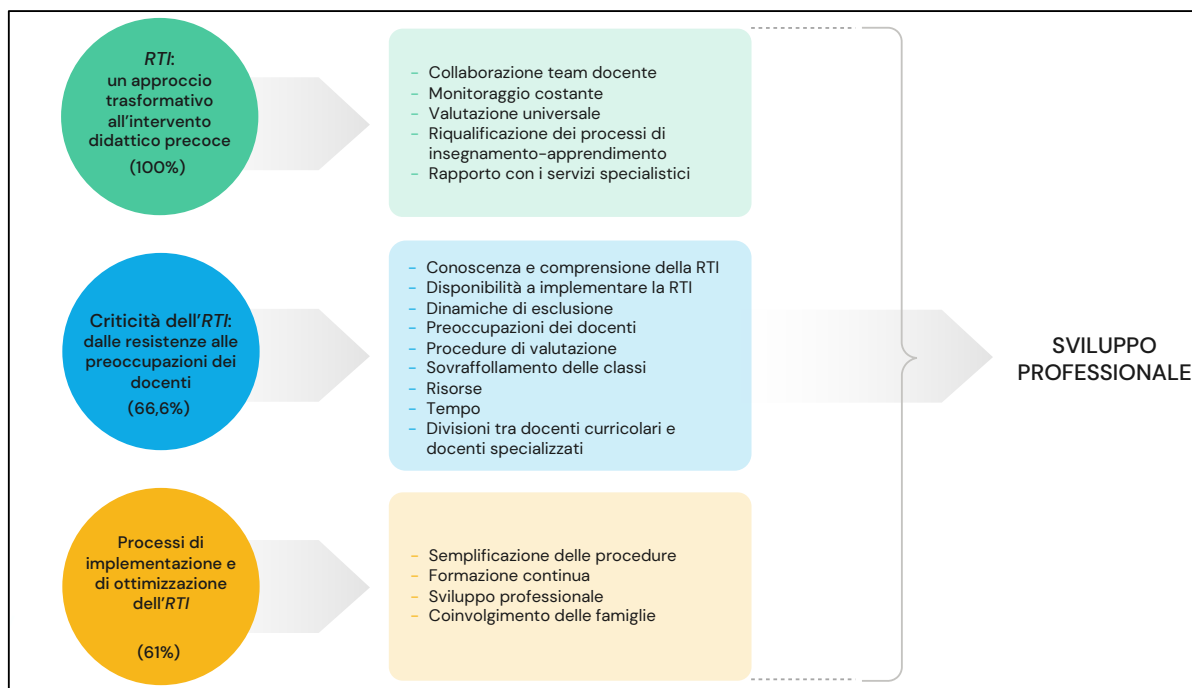


Figura 2: Meta-sommario: temi e sotto-temi

4.1 La Response to Intervention: un approccio trasformativo all'intervento didattico precoce

Il primo tema descrive la capacità della *Response to Intervention* di generare cambiamenti significativi nell'agire didattico degli insegnanti, incidendo specialmente sugli apprendimenti degli studenti. I dati primari estrapolati dalle indagini, infatti, sottolineano come la *RTI* sia spesso associata ad una più efficace gestione dei processi di insegnamento-apprendimento: la tempestività con cui gli alunni ricevono supporto, l'attenzione scrupolosa ai segnali di difficoltà, la riduzione del rischio di ritardi negli apprendimenti strumentali e l'ottimizzazione delle metodologie didattiche, rappresentano alcuni degli indicatori identificati dai docenti coinvolti (Swanson et al., 2012). In particolare, le procedure di valutazione e di monitoraggio costante hanno consentito agli insegnanti di pianificare, di ri-modulare e di ri-orientare coerentemente la programmazione in modo tale da soddisfare le esigenze specifiche degli allievi (Jenkins & Sekayi, 2014; Stuart et al., 2011; Wilcox et al., 2013). Ciò ha permesso loro di agire intenzionalmente per riqualificare i processi didattici e di sentirsi più efficaci nel prendere decisioni mirate, specialmente nei confronti degli studenti con particolari difficoltà (Pyle, 2011; Werts & Carpenter, 2013). Inoltre, l'applicazione di tale approccio all'interno dei contesti scolastici ha promosso occasioni di dialogo fra gli insegnanti, consentendo loro di confrontarsi sulle modalità di apprendimento di ciascuno studente e di differenziare le attività didattiche (Werts et al., 2014; Werts & Carpenter, 2013). Nelle percezioni dei partecipanti, tale cambiamento ha consentito di lavorare con maggiore sinergia, rivolgendo indistintamente l'attenzione a tutti i bambini della classe (Zhang et al., 2019). Si tratta di una modalità di collaborazione che, attraverso la condivisione di conoscenze e di esperienze differenti, ha agevolato la co-costruzione di prospettive e di linguaggi comuni, promuovendo un senso di *partnership* educativa che ha permesso ai docenti di percepirsi come agenti promotori di un processo trasformativo individuale e contestuale (Meyer & Behar-Horenstein, 2015; Swanson et al., 2012). Pertanto, come emerge dall'analisi di alcuni studi, l'implementazione della *RTI* è stata un'occasione significativa per perfezionare le pratiche didattiche dei docenti e per promuovere lo sviluppo professionale (Greenfield et al., 2010; Regan et al., 2015; Stuart et al., 2011; Wilcox et al., 2013).



4.2 Criticità dell'approccio RTI: dalle resistenze al cambiamento alle responsabilità professionali

Il secondo tema traccia le principali criticità associate all'applicazione della *RTI* nei contesti scolastici, mettendo in evidenza l'assenza di un'adeguata disponibilità di risorse, sia materiali che umane, la mancanza di tempo e di materiale didattico adatto, il carico di lavoro oberante e le molteplici questioni burocratiche da assolvere (Bester & Conway, 2021; Werts et al., 2014; Zhang et al., 2019). I partecipanti hanno espresso la loro frustrazione anche nei confronti dei frequenti cambiamenti progettuali, organizzativi e gestionali che sperimentano nelle istituzioni scolastiche e che non garantiscono le condizioni per un apprendimento uniforme e di alta qualità a tutti gli studenti (Braun et al., 2020). Al contempo, si rileva ancora una divisione radicata tra gli insegnanti curricolari e quelli specializzati sul sostegno, la quale rischia spesso di generare carenze nella preparazione e risentimenti riguardo al carico di lavoro percepito (Wilcox et al., 2013).

Le complessità riscontrate tendono a ripercuotersi anche sul grado di *compliance* dei partecipanti. Alcuni contributi, infatti, evidenziano una riluttanza dei docenti ad aderire attivamente alla realizzazione di tale approccio e una resistenza al cambiamento nel rivedere le pratiche didattiche tradizionali per adottare un approccio condiviso e concordato con i colleghi (Barrio & Combes, 2015; Werts & Carpenter, 2013). La scarsa partecipazione degli insegnanti al programma, infine, ha compromesso l'efficacia dell'intervento didattico, evidenziando una scarsa consapevolezza rispetto alle responsabilità professionali che ognuno di loro è chiamato ad assumere (Braun et al., 2020; Castro-Villarreal et al., 2014; Lally, 2017).

4.3 Processi di implementazione e di ottimizzazione della RTI

Il terzo tema identifica gli elementi principali per un'effettiva implementazione dell'approccio *RTI*. Nonostante l'efficacia di tale metodologia nella qualificazione dei processi di insegnamento-apprendimento, restano ancora aperte diverse questioni essenziali: la semplificazione delle procedure e delle transizioni fra livelli (*Tiers*), così come la collaborazione fra colleghi, professionisti e famiglie rappresentano alcune delle condizioni critiche per un'autentica attualizzazione della *RTI*. In alcuni studi emerge come i partecipanti abbiano ritenuto che il coinvolgimento dei genitori nel processo di istruzione degli alunni sia stato fondamentale per l'implementazione del modello. Senza il loro supporto attivo, infatti, l'approccio *RTI* potrebbe non essere efficace nel fornire il sostegno necessario agli alunni con particolari fragilità (Bester & Conway, 2021).

Al contempo, dalle prospettive degli insegnanti, emerge l'esigenza di costruire modelli interpretativi, e pratiche didattiche per rispondere efficacemente alle difficoltà e ai bisogni educativi degli studenti. Ciò presuppone una formazione capace di incidere sia sulle competenze specialistiche (es. istruzione differenziata, strumenti di valutazione, pratiche di monitoraggio) (Greenfield et al., 2010; Rinaldi, 2010; Stuart et al., 2011; Zhang et al., 2019), sia sui processi di professionalizzazione (Stuart et al., 2011; Werts & Carpenter, 2013). È altresì importante sottolineare che il coinvolgimento dei docenti è direttamente proporzionale alla loro intenzionalità nell'agire educativo. Le considerazioni riportate negli studi selezionati, infatti, sottolineano che, quando gli insegnanti sono pienamente coinvolti nella progettazione e nell'attuazione della *RTI*, dedicano tempo e sforzi aggiuntivi alle attività didattiche. Questa partecipazione attiva porta i professionisti ad essere maggiormente consapevoli delle esigenze degli studenti, ad adattare le strategie di insegnamento e a fornire un supporto più efficace per il loro apprendimento. Al contempo, migliora anche la collaborazione fra colleghi curricolari e specializzati e la pianificazione delle attività di potenziamento (Wilcox et al., 2013).



5. Discussione

5.1 Sviluppo professionale e formazione continua dei docenti: un modello per l'implementazione della RTI

La sintesi tematica dei dati restituisce una prospettiva che inquadra la *Response to Intervention (RTI)* come approccio orientato a prevenire e a sostenere le difficoltà di apprendimento degli studenti, migliorando, al tempo stesso, i processi di insegnamento e l'agire didattico. Ciò si è dimostrato possibile soprattutto nelle esperienze in cui la *RTI* è percepita come linea d'azione condivisa da co-progettare in risposta alle specifiche esigenze educative dei partecipanti, e non come modello standardizzato e predefinito da applicare acriticamente/rigidamente.

In tal senso, il coinvolgimento diretto degli insegnanti nelle procedure di valutazione, nella creazione di materiali didattici, nel monitoraggio e nell'adattamento delle dinamiche didattiche rappresentano ulteriori dimensioni di un modello di intervento che mira ad influenzare anche le dimensioni più profonde del profilo identitario del docente, promuovendone la crescita e lo sviluppo professionale. Quest'ultimo sembra configurarsi come il principale facilitatore per un'efficace implementazione della *RTI* nei contesti scolastici. Un simile orientamento agevola l'interscambio di conoscenze ed esperienze, facilitando la co-costruzione di prospettive e di linguaggi comuni. La collaborazione non solo migliora la qualità della didattica, ma genera anche un senso di *partnership* educativa tra gli insegnanti, i quali si percepiscono come agenti promotori del cambiamento individuale e contestuale.

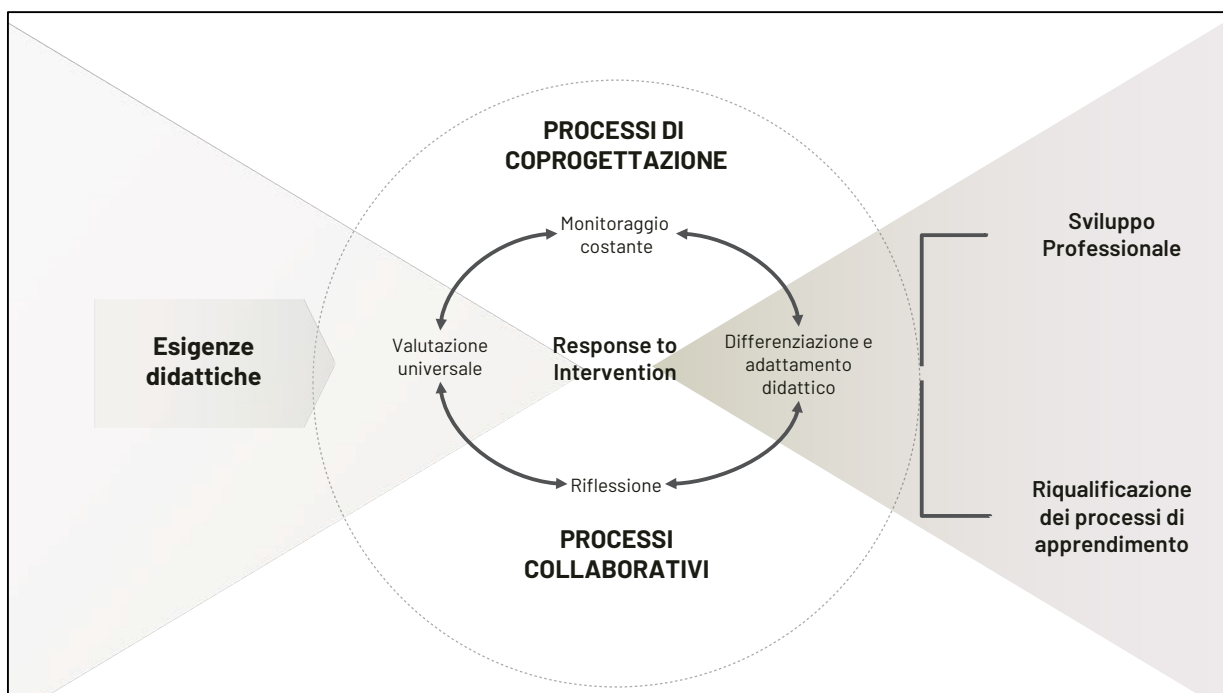


Figura 3: Modello concettuale per l'implementazione della RTI

Sulla base delle risultanze, diviene significativo sperimentare e validare un modello di implementazione della *RTI*, orientato ad incidere sui processi di insegnamento-apprendimento e a promuovere lo sviluppo professionale (Figura 3). In questa prospettiva la *RTI* può rappresentare una risposta funzionale alle esigenze didattiche dei docenti, i quali attraverso processi di co-progettazione e di collaborazione fra differenti professionalità possono, infatti, personalizzare e modellare l'intervento didattico precoce.

È evidente il fatto che una tale prospettiva implichi una formazione orientata all'analisi e alla riflessione sulle prospettive di significato che gli insegnanti ascrivono all'apprendimento e alla valenza dell'intervento



precoce, e che incoraggia a riconsiderare e ad esaminare criticamente le loro convinzioni e pratiche didattiche, alla luce delle esigenze degli alunni (Biesta et al., 2015; Brookfield, 2017; Guskey, 2002; Larrivee, 2000; Mezirow, 2000).

5.2 Limiti, criticità e rischi di bias

Per una più trasparente e chiara rappresentazione dei risultati presentati, è necessario prendere in considerazione i limiti principali della presente revisione sistematica.

In primo luogo, la sua validità è condizionata dalla restrizione dell'indagine alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria. Pertanto, quanto rilevato non può essere generalizzato ai docenti di altri cicli di istruzione.

La decisione di non prevedere ulteriori criteri di selezione, come la localizzazione geografica della ricerca, la data di pubblicazione o la tipologia di rivista, inoltre, rischia di influenzare la rappresentatività dei contributi. Ciò potrebbe portare a una mancata considerazione di evidenze significative o di variazioni contestuali nelle pratiche didattiche o nei risultati riportati.

Un ulteriore limite riguarda la specificità dei quesiti di ricerca che hanno guidato la selezione. Sebbene ciò abbia permesso di affinare il campo di indagine, esaminando esclusivamente le percezioni di insegnanti ed educatori, tale scelta può aver portato ad escludere articoli che indagano le prospettive di altre professionalità che partecipano attivamente alla vita scolastica. Ne consegue che le conclusioni tratte dalla revisione potrebbero non cogliere a pieno la varietà delle situazioni e delle sfide affrontate nell'attuazione della *RTI*. In virtù di tali considerazioni, si lascia aperta la possibilità di replicare tale lavoro includendo una gamma più ampia di prospettive e prevedendo la definizione di ulteriori criteri di inclusione, al fine di ottenere una rappresentazione più completa e rappresentativa dell'argomento.

6. Conclusioni

La presente revisione di letteratura sulle percezioni e sugli atteggiamenti dei docenti coinvolti nell'applicazione della *Response to Intervention* ha perseguito l'obiettivo di tracciare una panoramica sull'utilizzo della suddetta metodologia a livello internazionale.

L'analisi restituisce il potenziale trasformativo di tale approccio nel modellare e ridefinire le pratiche didattiche, promuovendo complessivamente la qualità dell'istruzione: l'universalità delle procedure di *assessment* precoce, la predisposizione di attività di potenziamento calibrate sul singolo studente, le strategie di differenziazione e di adattamento didattico, inoltre, migliorano l'apprendimento delle abilità strumentali, fornendo un valido supporto nell'identificazione e nell'eventuale prevenzione delle difficoltà scolastiche degli alunni.

Pur con le debite differenze che contraddistinguono le varie tradizioni scolastiche e didattico-pedagogiche, è possibile prospettare un quadro sintetico che evidenzia la potenziale applicabilità di tale approccio anche in contesti differenti da quello anglofono.

L'indagine, infatti, consente di tracciare una panoramica articolata degli ostacoli che possono emergere dall'utilizzo di tale metodologia, così come delle sfide emergenti per una sua eventuale implementazione. Se le barriere più evidenti si identificano nella carenza di risorse materiali e umane, che limitano la capacità delle scuole di adottare pienamente questo approccio, tali criticità non si riducono al solo piano logistico, ma coinvolgono anche la mancanza di tempo, il carico di lavoro eccessivo e, soprattutto, le resistenze al cambiamento da parte degli insegnanti.

Parimenti, la *review* lascia emergere specifiche traiettorie evolutive per l'ottimizzazione del modello: la semplificazione delle procedure di valutazione e di realizzazione delle attività, la flessibilità dei livelli (*Tiers*) di intervento, il supporto fornito da differenti professionisti e il coinvolgimento diretto delle famiglie rappresentano alcune delle possibili soluzioni riportate dai partecipanti.



In particolare, la promozione di una cultura collaborativa all'interno delle scuole, attraverso cui gli insegnanti possano condividere conoscenze ed esperienze, lavorare insieme per rispondere alle esigenze degli studenti e sentirsi parte di un *team* coeso, risultano gli elementi prioritari per un'effettiva implementazione della RTI nei contesti scolastici. Ciò, come si è detto, reclama un modello di formazione continua capace di offrire ai docenti uno spazio nel quale affinare competenze specifiche e in cui, a partire dalle loro specifiche esigenze didattiche, provare a costruire soluzioni condivise.

Riferimenti bibliografici

- Alahmari, A. (2019). A Review and Synthesis of the Response to Intervention (RTI) Literature: Teachers Implementations and Perceptions. *International Journal of Special Education*, 33(4), 894-909.
- Barnett-Page, E., & Thomas, J. (2009). Methods for the synthesis of qualitative research: A critical review. *BMC Medical Research Methodology*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-9-59>
- *Barrio, B. L., & Combes, B. H. (2015). General education pre-service teachers' levels of concern on response to intervention (RTI) implementation. *Teacher Education and Special Education*, 38(2), 121-137. <https://doi.org/10.1177/0888406414546874>
- Berkeley, S., Bender, W. N., Gregg Peaster, L., & Saunders, L. (2009). Implementation of Response to Intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 85-95. <https://doi.org/10.1177/002221-9408326214>
- *Bester, S., & Conway, M. (2021). Foundation phase teachers' points of view on the viability of response to intervention in their school context. *South African Journal of Education*, 41(1), 1-12. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n1a2058>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2005). Response to Intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 485-486. <https://doi.org/10.1177/00222194050380060201>
- *Braun, G., Kumm, S., Brown, C., Walte, S., Hughes, M. T., & Maggin, D. M. (2020). Living in Tier 2: educators' perceptions of MTSS in urban schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1114-1128. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511758>
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Brown-Chidsey, R., & Hokkanen, K. J. (2012). *Assessment for Intervention: A Problem-Solving Approach*. The Guilford Press.
- Bursuck, B., & Blanks, B. (2010). Evidence-based early reading practices within a Response to Intervention system. *Psychology in the Schools*, 47(5), 421-431. <https://doi.org/10.1002/pits.20480>
- CASP. (2018). Critical Appraisal Skill Programme (CASP) Qualitative Checklist. In *CASP Online* (Issue 2018).
- *Castro-Villarreal, F., Rodriguez, B. J., & Moore, S. (2014). Teachers' perceptions and attitudes about Response to Intervention (RTI) in their schools: A qualitative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 40, 104-112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.004>
- Ciullo, S., Lembke, E. S., Carlisle, A., Thomas, C. N., Goodwin, M., & Judd, L. (2016). Implementation of Evidence-Based Literacy Practices in Middle School Response to Intervention. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 44-57. <https://doi.org/10.1177/0731948714566120>
- Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO: The SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative Health Research*, 22(10), 1435-1443. <https://doi.org/10.1177/1049-732312452938>
- *Cowan, C., & Maxwell, G. (2015). Educators' perceptions of Response to Intervention implementation and impact on student learning. *Journal of Instructional Pedagogies*, 16, 1-11.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.
- DeFouw, E. R., Codding, R. S., Collier-Meek, M. A., & Gould, K. M. (2019). Examining Dimensions of Treatment Intensity and Treatment Fidelity in Mathematics Intervention Research for Students at Risk. *Remedial & Special Education*, 40(5), 298-312. <https://doi.org/10.1177/0741932518774801>
- Dixon-Woods, M., Sutton, A., Shaw, R., Miller, T., Smith, J., Young, B., Bonas, S., Booth, A., & Jones, D. (2007). Appraising qualitative research for inclusion in systematic reviews: a quantitative and qualitative comparison of three methods. *Journal of Health Services Research & Policy*, 12(1), 42-47. <https://doi.org/10.1258/135581907779497486>



- *Dunn, M. (2018). Response to Intervention: Educators' Perspectives on Lessons Learned and Future Directions. *Journal of School Connections*, 6(1), 1-34.
- Early Intervention Foundation. (2018). *Realising the potential of early intervention*.
- Fanari, R., Orsolini, M., & Maronato, C. (2005). *Difficoltà di lettura nei bambini*. Carocci.
- Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301–327). Erlbaum.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Gersten, R. M., Connor, C. M., Dimino, J., & Santoro, L. (2009). *Assisting students struggling with reading: Response to intervention and multi-tier intervention in the primary grades*. IES.
- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Carocci editore.
- *Greenfield, A. R., Rinaldi, C., Proctor, C. P., & Cardarelli, A. (2010). Teachers' perceptions of a response to intervention (RTI) reform effort in an urban elementary school: A consensual qualitative analysis. *Journal of Disability Policy Studies*, 21(1), 47–63. <https://doi.org/10.11-77/1044207310365499>
- Griffin, S. (2007). Early intervention for children at risk of developing mathematical learning difficulties. In D. B. Berch & M. M. M. Mazzocco (Eds.), *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities* (pp. 373–395). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 254–269. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768452>
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/13540600210000051>
- *Jenkins, K. J., & Sekayi, D. (2014). Teacher Perceptions of Response to Intervention Implementation in Light of IDEA Goals. *Jaasep Winter*, 66–86.
- Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (2015). Handbook of Response to Intervention: The Science and Practice of Multi-Tiered Systems of Support: Second Edition. In *Handbook of Response to Intervention: The Science and Practice of Multi-Tiered Systems of Support: Second Edition*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3>
- Kovaleski, J., Vanderheyden, A. M., & Shapiro, E. (2013). *The RtI Approach to Evaluating Learning Disabilities*. Guilford.
- *Larocco, D. J., & Murdica, P. (2009). *Understanding teachers' concerns about implementing response to intervention (RTI): Practical implications for educational leaders*. University of Hartford.
- *Lally, N. L. (2017). *Teachers' perception of the implementation of a tiered model of instruction in reading in full day kindergarten*. Northeastern University.
- Lange, S. M., & Thompson, B. (2006). Early identification and interventions for children at risk for learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(3), 108-119.
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 294–307. <https://doi.org/10.1080/713693161>
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889–914. <https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- McIntosh, K., MacKay, L. D., Andreou, T., Brown, J. A., Mathews, S., Gietz, C., & Bennett, J. L. (2011). Response to Intervention in Canada: Definitions, the Evidence Base, and Future Directions. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 18–43. <https://doi.org/10.1177/0829573511400857>
- *McCahill, P. T. (2014). Teacher perceptions of Response to Intervention for English learners. Doctoral dissertation. Florida Atlantic University.
- MIUR. (2010). Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- MIUR. (2011). *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento*.
- MIUR. (2013). *Linee Guida per la predisposizione di protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA*.
- Mellard, D., & Johnson, E. (2008). *RTI: A Practitioner's Guide to Implementing Response to Intervention*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781483329772>
- *Meyer, M. M., & Behar-Horenstein, L. S. (2015). When Leadership Matters: Perspectives From a Teacher Team Implementing Response to Intervention. *Education and Treatment of Children*, 38(3), 383–402.



- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass.
- *Mitchell, C. L. (2009). Teacher Perceptions of the Preparation Process of Response to Intervention. Doctoral dissertation. University of Toledo.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA Statement. *Open Medicine*, 3(2), 123–130. <https://doi.org/10.1371/journal.p-med.1000097>
- Mura, A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione. *Nuova Secondaria*, XXXVI(10), 108–112.
- Mura, A., & Bonaiuti, G. (2022). Formazione degli insegnanti: professionalità, riflessività e processi di inclusione. In A. De Vivo, M. Michellini, & M. Striano (Eds.), *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?* (pp. 1025–1031). Guida editori.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 18(1), 43–57.
- Nilvius, C., Carlsson, R., Fälth, L., & Nordström, T. (2021). Tier 2 interventions within the RTI-model for developing students' word decoding—a systematic review and meta-analysis. *Cogent Education* 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1994105>
- Nitz, J., Brack, F., Hertel, S., Krull, J., Stephan, H., Hennemann, T., & Hanisch, C. (2023). Multi-tiered systems of support with focus on behavioral modification in elementary schools: A systematic review. *Heliyon*, 9(6), 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17506>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pontecorvo, C., & Rossi, F. (2017). *Prima alfabetizzazione: Tra percorsi di ricerca e innovazioni educative*. Valore Italiano Editore.
- Pontecorvo, C., Orsolini, M., Burge, B., & Resnick, L. B. (1996). *Children's Early Text Construction*. Routledge.
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., Britten, N., Roen, K., & Duffy, S. (2006). *Guidance on the Conduct of Narrative Synthesis in Systematic Reviews*. ResearchGate.
- *Pyle, A. (2011). Considering Coherence: Teacher Perceptions of the Competing Agendas of RTI and an Existing Special Education Model. *Exceptionality Education International*, 21(3), 66–81.
- *Regan, K. S., Berkeley, S. L., Hughes, M., & Brady, K. K. (2015). Understanding Practitioner Perceptions of Responsiveness to Intervention. *Learning Disability Quarterly*, 38(4), 234–247. <https://doi.org/10.1177/0731948-715580437>
- Reschly, D. J. (2014). Response to Intervention and the Identification of Specific Learning Disabilities. *Top Lang Disorders*, 34(1), 39–58. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000003>
- *Rinaldi, C. (2010). Response to Intervention: Educators' Perceptions of a Three-Year RTI Collaborative Reform Effort in an Urban Elementary School. *Journal of Education*, 191(2), 43–53. <https://doi.org/10.1177/0022057-41119100207>
- Ron Nelson, J., Benner, G. J., & Gonzalez, J. (2003). Learner Characteristics that Influence the Treatment Effectiveness of Early Literacy Interventions: A Meta-Analytic Review. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(4), 255–267. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00080>
- Sandelowski, M., Barroso, J., & Voils, C. I. (2007). Using qualitative metasummary to synthesize qualitative and quantitative descriptive findings. *Research in Nursing & Health*, 30(1), 99–111. <https://doi.org/10.1002/nur.20176>
- Savelli, E., Stella, G., & Franceschi, S. (2011). Identificazione precoce dei soggetti a rischio DSA ed efficacia di un intervento abilitativo metafonologico. *Dislessia*, 8(3), 247-266.
- Scholin, S. E., & Burns, M. K. (2012). Relationship between pre-intervention data and post-intervention reading fluency and growth: A meta-analysis of assessment data for individual students. *Psychology in the Schools*, 49(4), 385–398. <https://doi.org/10.1002/pits.21599>
- Stentiford, L., Koutsouris, G., & Norwich, B. (2018). A systematic literature review of the organisational arrangements of primary school-based reading interventions for struggling readers. *Journal of Research in Reading*, 41, 197–225. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12264>
- *Stuart, S., Rinaldi, C., & Higgins-Averill, O. (2011). Agents of change: voices of teachers on RTI. *International Journal of Whole Schooling*, 7(2), 54–73.
- *Swanson, E., Solis, M., Ciullo, S., & McKenna, J. W. (2012). Special education teachers' perceptions and instructional practices in response to intervention implementation. *Learning Disability Quarterly*, 35(2), 115–126. <https://doi.org/10.1177/0731948711432510>



- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Tran, L., Sanchez, T., Arellano, B., & Swanson, H. L. (2011). A meta-analysis of the RTI literature for children at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 283–295. <https://doi.org/10.1177/0022219410378447>
- Van Camp, A. M., Wehby, J. H., Martin, B. L. N., Wright, J. R., & Sutherland, K. S. (2020). Increasing Opportunities to Respond to Intensify Academic and Behavioral Interventions: A Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 49(1), 31–46. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1717369>
- VanDerHeyden, A. M., & Burns, M. K. (2010). *Essentials of Response to Intervention*. Wiley
- Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining Learning Disabilities as Inadequate Response to Instruction: The Promise and Potential Problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 137–146. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00070>
- Werts, M. G., & Carpenter, E. S. (2013). Implementation of Tasks in RTI: Perceptions of Special Education Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), 247–257. <https://doi.org/10.1177/0888406413495420>
- Werts, M. G., Carpenter, E. S., & Fewell, C. (2014). Barriers and Benefits to Response to Intervention: Perceptions of Special Education Teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 33(2), 3–11. <https://doi.org/10.1177/87-5687051403300202>
- *Wilcox, K. A., Murakami-Ramalho, E., & Urick, A. (2013). Just-in-time pedagogy: Teachers' perspectives on the response to intervention framework. *Journal of Research in Reading*, 36(1), 75–95. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01494.x>
- Zappaterra, T. (2017). Insegnare ad apprendere a leggere. Metodi e strumenti. *Form@re*, 17(1), 1–11. [Http://dx.doi.org/10.13128/formare-21045](http://dx.doi.org/10.13128/formare-21045)
- Zhang, D., & Xin, Y. P. (2012). A Follow-Up Meta-analysis for Word-Problem-Solving Interventions for Students with Mathematics Difficulties. *Journal of Educational Research*, 105(5), 303–318. <https://doi.org/10.1080/0022-0671.2011.627397>
- *Zhang, L., Liu, X., & Lin, Y. (2019). Teachers' perception of the response to intervention implementation feasibility in Chinese inclusive early childhood education. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(5), 387–395. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1640995>