



Riccardo Mancini

Associate Professor in Didactics and Special Education | Link Campus University | r.mancini@unilink.it

Osservazione precoce e approcci inclusivi per il supporto dei disturbi specifici dell'apprendimento nella scuola dell'infanzia

Early observation and inclusive approaches for supporting specific learning disorders in early childhood education

Fuori Call

The article explores the importance of early observation and an inclusive educational approach for recognizing and supporting Specific Learning Disorders (SLDs) in preschool-aged children. Early childhood education plays a crucial role in the initial identification of signs of difficulty, even in the absence of definitive diagnostic criteria for younger children. The main theoretical models of SLDs – nativist, empiricist, neuroconstructivist, and multifactorial – are analyzed to better understand how the interplay between genetics, neurobiology, and environment influences learning difficulties. The article emphasizes the importance of screening tools such as IPDA and SR 4-5, while acknowledging their epistemological limitations, for accurate assessment and the creation of personalized educational pathways.

The systemic approach adopted promotes an integrated view of the child, taking into account social, emotional, and family dynamics in the observation process. Additionally, the centrality of collaboration between school and family is highlighted as essential for effective educational support and the development of an inclusive educational plan. This inclusive model not only facilitates individual growth but also values diversity, promoting an ethical and welcoming educational culture.

Keywords: inclusion; education; observation; development; family.

L'articolo esplora l'importanza dell'osservazione precoce e dell'approccio educativo inclusivo per il riconoscimento e il supporto dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) nei bambini in età prescolare. La scuola dell'infanzia gioca un ruolo cruciale nell'identificazione iniziale dei segni di difficoltà, anche in assenza di criteri diagnostici definitivi per i bambini più piccoli. Vengono analizzati i principali modelli teorici sui DSA – innatista, empirista, neurocostruttivista e multifattoriale – per comprendere meglio come l'interazione tra genetica, neurobiologia e ambiente influisca sulle difficoltà di apprendimento. L'articolo sottolinea l'importanza di strumenti di screening come IPDA e SR 4-5, pur riconoscendone i limiti epistemologici, per una valutazione accurata e la creazione di percorsi educativi personalizzati.

L'approccio sistemico adottato promuove una visione integrata del bambino, tenendo conto delle dinamiche sociali, emotive e familiari nel processo di osservazione. Inoltre, viene messa in luce la centralità della collaborazione tra scuola e famiglia, considerata fondamentale per un sostegno educativo efficace e per la costruzione di un piano didattico inclusivo. Questo modello inclusivo non solo facilita la crescita individuale, ma valorizza la diversità, promuovendo una cultura educativa etica e accogliente.

Parole chiave: inclusione; educazione; osservazione; sviluppo; famiglia:

OPEN  ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Mancini, R. (2025). Early observation and inclusive approaches for supporting specific learning disorders in early childhood education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 1, 391-398 <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2025-34>

Corresponding Author: Riccardo Mancini | r.mancini@unilink.it

Received: 24/03/2025 | **Accepted:** 18/06/2025 | **Published:** 30/06/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2025-34



1. Introduzione

Riconoscere e sostenere le difficoltà di apprendimento nella prima infanzia è una delle sfide più delicate e preziose per chi si occupa di educazione e cura della persona. La scuola dell'infanzia, pur non avendo il compito formale di formulare diagnosi di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), gioca un ruolo fondamentale nel cogliere tempestivamente i segni che potrebbero indicare difficoltà, offrendo così un importante punto di partenza per il cammino di sviluppo di ogni bambino. Questa responsabilità ci invita a riflettere su come, in età così precoce, si possano interpretare e comprendere segnali che potrebbero diventare elementi utili per un'eventuale diagnosi futura, accogliendo le differenze individuali con sensibilità e consapevolezza (D'Alonzo, 2024).

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento, come la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia, si manifestano in modi unici e spesso con segni prodromici non immediatamente rilevabili già durante i primi anni di vita. La loro espressione varia in base al contesto e alle peculiarità del bambino, rendendo essenziale un approccio di osservazione attento e aperto, capace di cogliere e interpretare le diverse modalità con cui ciascun bambino esplora il mondo e interagisce con esso. Diventa quindi significativo chiederci come la scuola e gli educatori possano contribuire alla costruzione di un sapere che rispetti la complessità dell'individuo e lo sostenga nella crescita in modo inclusivo e partecipativo.

Nel contesto della scuola dell'infanzia, distinguere tra una fase tipica di sviluppo (secondo standard concordati dalla comunità scientifica e divulgati dalla letteratura) e una possibile difficoltà duratura ci porta a riflettere sul valore di un'osservazione consapevole, che sia accogliente e di supporto, oltre che valutativa. La normativa italiana, con la Legge 170/2010, offre un quadro di tutela per il diritto allo studio dei bambini e ragazzi con DSA, promuovendo pratiche educativo-didattiche inclusive. Tuttavia, applicare questo quadro in età prescolare porta con sé delle ulteriori complessità: senza criteri diagnostici definitivi per i più piccoli, come possiamo osservare e riconoscere segnali di bisogno che possano essere significativi e utili per ciascun bambino?

Con questo articolo, si intende esplorare le basi su cui poggia l'osservazione e il sostegno nei contesti educativi della prima infanzia, riflettendo su come la conoscenza sui DSA possa essere costruita e condivisa in modo empatico e consapevole. Verranno discussi i metodi di osservazione, il valore di predittori di rischio che orientino senza etichettare e il ruolo della famiglia e della scuola nell'accogliere e accompagnare, insieme, ogni bambino nel suo cammino verso l'apprendimento.

2. Discussione dei paradigmi conoscitivi sui DSA

Nell'ambito dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, comprendere le radici e le espressioni di queste difficoltà rappresenta un passaggio fondamentale per costruire percorsi di supporto che sappiano armonizzare cura e pedagogia. La riflessione sui vari paradigmi conoscitivi legati ai DSA non si limita a un confronto teorico, ma apre le porte a una visione più completa del bambino, facilitando interventi che tengano conto della sua unicità e delle sue esigenze. I principali approcci teorici sui DSA – i modelli innatista, empirista, neuro-costruttivista e multifattoriale – offrono ciascuno una prospettiva unica per interpretare e sostenere le esperienze di apprendimento e di sviluppo di ogni bambino.

Il paradigma innatista, che vede nei DSA l'espressione di predisposizioni genetiche e neurobiologiche, suggerisce che le difficoltà di apprendimento abbiano una radice biologica e che emergano come parte del patrimonio intrinseco della persona. Questa visione, radicata nella ricerca sui geni come DYX1C1, suggerisce che alcune varianti genetiche possano essere correlate alla dislessia e ad altre difficoltà, ipotizzando che i DSA siano manifestazioni di una predisposizione neurocognitiva che si attiva in risposta alle esperienze di vita (Grigorenko et al., 2003).

Dal lato opposto, la prospettiva empirista attribuisce un ruolo centrale all'ambiente e alle esperienze di vita, considerando i DSA come il risultato di un'interazione dinamica tra il bambino e il suo mondo circostante. Questo approccio sottolinea che, in un ambiente ricco di stimoli e supporti, i bambini possono



sviluppare strategie di apprendimento che contrastano l'impatto dei DSA. Numerosi studi hanno dimostrato l'importanza di un contesto familiare e scolastico stimolante, che sia in grado di sostenere e favorire lo sviluppo cognitivo e linguistico (Hart & Risley, 1995). Adottare una prospettiva empirista significa dunque accogliere il bambino come un soggetto in crescita, le cui difficoltà non sono espressioni statiche di un deficit, ma sfide alle quali rispondere con un atteggiamento educativo aperto e accogliente. È proprio tramite la valorizzazione delle esperienze diversificate che si può accompagnare il bambino nel suo percorso, creando le basi per esplorare e apprendere senza paura di insuccessi definitivi (Fabrizi et al., 2006).

A metà strada tra innatismo ed empirismo, il paradigma neuro-costruttivista propone una visione più integrata, che riconosce la complessa interazione tra biologia e ambiente, valorizzando la neuroplasticità e la capacità del cervello di adattarsi nel tempo. Secondo questo modello, il cervello si sviluppa e si modifica attraverso le esperienze di vita, e l'intervento educativo può influire positivamente sul percorso evolutivo del bambino, anche in presenza di difficoltà iniziali (Karmiloff-Smith, 2009). Adottare questo approccio permette di considerare il bambino non come un individuo statico, ma come una persona in evoluzione, le cui esperienze e interazioni con il mondo contribuiscono a modellare e arricchire le sue abilità (Ferretti et al., 2010).

Questo modello si collega direttamente al ruolo della scuola dell'infanzia, che offre un ambiente esperienziale in cui ogni bambino può esplorare e costruire le proprie competenze cognitive, motorie e relazionali. La scuola, in questo contesto, non si limita a trasmettere conoscenze, ma diventa un luogo di scoperte e di potenziamento, dove le abilità cognitive e relazionali crescono insieme, sostenute dalla forza della neuroplasticità.

A tal proposito l'approccio multifattoriale riconosce la natura complessa dei DSA, sottolineando come questi possano derivare da una combinazione di fattori genetici, neurobiologici, ambientali e sociali (Pennington, 2006). Questa prospettiva integra le visioni innatista ed empirista, proponendo che non esista una singola causa per i DSA, ma che siano il frutto di una serie di interazioni che modellano le abilità e le difficoltà di ogni individuo. Tale visione multidimensionale permette di considerare i DSA non come un blocco omogeneo di difficoltà, ma come fenomeni che si esprimono in modi differenti e che rispondono in modo unico agli interventi educativi e terapeutici.

3. Gli strumenti di osservazione nei DSA: limiti epistemologici e implicazioni educative

L'individuazione precoce dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento è fondamentale per attuare interventi educativi tempestivi e mirati. Strumenti come l'IPDA (Identificazione Precoce delle Difficoltà di Apprendimento) e l'SR 4-5 (School Readiness) sono stati sviluppati per valutare le competenze emergenti nei bambini in età prescolare (Bertoldo, Callegari & Menghini, 2016), con l'obiettivo di identificare potenziali segnali di rischio. Tuttavia, è essenziale esaminare questi strumenti da una prospettiva epistemologica, considerando la loro oggettività, affidabilità e le implicazioni derivanti dall'interpretazione dei dati raccolti (Penge, 2010).

L'IPDA è un questionario osservativo che valuta diverse aree di sviluppo, tra cui abilità motorie, linguistiche, visuo-spaziali e cognitive generali. La sua struttura si basa sull'osservazione sistematica del comportamento del bambino nel contesto educativo, permettendo agli insegnanti di rilevare indicatori precoci di difficoltà. Tuttavia, la natura soggettiva dell'osservazione può introdurre variabilità nei risultati, influenzata dalle percezioni individuali degli osservatori e dalle dinamiche del contesto scolastico. Questo solleva interrogativi sull'oggettività dello strumento e sulla necessità di una formazione specifica per gli insegnanti, al fine di garantire coerenza e affidabilità nelle valutazioni (Tretti et al., 2002).

L'SR 4-5, d'altro canto, è progettato per valutare la «prontezza scolastica» dei bambini di quattro e cinque anni, focalizzandosi su competenze come la grafomotricità e la coordinazione oculo-manuale. Questo strumento mira a fornire una misura standardizzata delle abilità necessarie per l'ingresso nella scuola primaria. Tuttavia, la standardizzazione può non tenere conto della variabilità individuale nello sviluppo infantile, rischiando di etichettare come «a rischio» bambini che seguono traiettorie di sviluppo atipiche



ma comunque normali. Inoltre, fattori culturali e socio-economici possono influenzare le performance dei bambini, portando a interpretazioni fuorvianti dei risultati (Zanetti & Miazza, 2003).

Un aspetto critico nell'utilizzo di questi strumenti è il rischio di errori di classificazione, come falsi positivi e falsi negativi. I falsi positivi si verificano quando un bambino viene erroneamente identificato come «a rischio» di DSA, potenzialmente portando a interventi non necessari e a un'etichettatura indebita. I falsi negativi, invece, implicano la mancata identificazione di un bambino effettivamente a rischio, ritardando interventi cruciali (Besio & Bianquin, 2017). La variabilità nello sviluppo infantile e le differenze individuali rendono complessa l'interpretazione dei risultati, sottolineando la necessità di un approccio cautelativo e di una valutazione continua nel tempo (Cornoldi et al., 2002).

Dal punto di vista epistemologico, questi strumenti rappresentano tentativi di oggettivare fenomeni complessi come lo sviluppo cognitivo e linguistico dei bambini. Tuttavia, la costruzione di tali strumenti si basa su modelli teorici che possono non catturare completamente la diversità delle esperienze individuali. Inoltre, l'atto stesso di misurare può influenzare il fenomeno osservato, poiché i bambini possono rispondere diversamente in contesti di valutazione rispetto a situazioni naturali. Pertanto, è fondamentale considerare questi strumenti come parte di un processo valutativo più ampio, che integri osservazioni qualitative, informazioni contestuali e il coinvolgimento attivo delle famiglie (Gargani et al., 2006).

Mentre strumenti come l'IPDA e l'SR 4-5 offrono contributi preziosi nell'individuazione precoce dei DSA (Bortolozzo et al., 2022), è essenziale utilizzarli con consapevolezza dei loro limiti epistemologici. Un approccio integrato, che combini valutazioni standardizzate con osservazioni qualitative e una comprensione approfondita del contesto individuale di ogni bambino, risulta fondamentale per garantire interventi educativi efficaci e rispettosi della diversità dello sviluppo infantile.

4. L'Osservazione educativa e l'approccio sistemico nella diagnosi dei DSA

L'osservazione educativa rappresenta un pilastro fondamentale nel contesto dell'educazione e del supporto ai bambini con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Essa non è semplicemente un mezzo di raccolta di informazioni, ma un metodo di costruzione della conoscenza che tiene conto dell'individuo in tutta la sua complessità, riconoscendo l'importanza delle relazioni e delle interazioni all'interno di un sistema educativo. In una prospettiva epistemologica, l'osservazione educativa supera il semplice concetto di valutazione puntuale, per abbracciare una visione olistica e dinamica che include il contesto familiare, sociale ed emotivo del bambino, elementi che sono spesso trascurati nelle valutazioni puramente cliniche o diagnostiche (Bronfenbrenner, 1979; Sleeter, 2019).

L'approccio sistemico vede il bambino come un elemento all'interno di un ecosistema relazionale, in cui le dinamiche di interazione tra compagni, insegnanti e familiari giocano un ruolo determinante nella manifestazione e nello sviluppo delle sue potenzialità e delle sue difficoltà. Come indicato da Scaldaferri nella sua analisi, i principi di globalità, temporalità, prossimità, relatività e approssimazioni sono essenziali per una lettura accurata del comportamento e delle difficoltà dei bambini. La globalità implica un'osservazione che considera il bambino nella sua interezza, guardando oltre le disfunzioni individuali per abbracciare il quadro più ampio delle sue interazioni sociali e dei suoi comportamenti quotidiani. In questa ottica, la scuola diventa un ambiente cruciale (Macchia & Zambotti, 2009), in quanto offre un contesto naturale e quotidiano per l'osservazione, e permette di cogliere segnali di difficoltà che potrebbero rimanere inespressi in un setting clinico (Booth & Ainscow, 2011). Questa temporalità richiede pazienza e flessibilità da parte degli insegnanti, che devono essere in grado di monitorare e adattare i propri strumenti di osservazione e di intervento (Meijer, 2020).

L'osservazione educativa basata su prossimità crea una relazione partecipativa e significativa tra l'osservatore e il bambino. La prossimità, infatti, facilita un ambiente di fiducia e comprensione reciproca, consentendo all'osservatore di cogliere sfumature comportamentali e di adattare la propria valutazione in modo empatico e rispettoso delle specificità di ciascun bambino. Per un'osservazione educativa che si



discosta dal puro giudizio clinico, è fondamentale che l'educatore sia percepito come un alleato, e non come un valutatore distaccato (Tomlinson, 2017).

Un altro aspetto critico è quello della relatività, che invita a considerare l'evoluzione del bambino nel tempo, evitando interpretazioni definitive basate su singoli episodi osservati. I comportamenti del bambino devono essere compresi come processi dinamici e flessibili, soggetti a cambiamenti che possono riflettere lo sviluppo naturale e le trasformazioni del contesto. In una prospettiva di lungo termine, è cruciale tenere conto di eventuali miglioramenti o regressi, poiché questi offrono indicazioni preziose per un supporto adeguato e tempestivo (Thomas & Loxley, 2021).

Le approssimazioni rappresentano un richiamo alla prudenza e all'umiltà nell'interpretazione dei dati osservati. I pregiudizi e le generalizzazioni possono compromettere l'efficacia dell'osservazione educativa, generando interpretazioni imprecise. Gli educatori devono quindi fare attenzione a non sovra-interpretare i segnali osservati, evitando conclusioni affrettate e mantenendo un costante spirito di autocritica (Florian, 2019).

L'osservazione educativa sistemica, sostenuta da una metodologia rigorosa e da principi etici e pedagogici, rappresenta un approccio prezioso per la diagnosi e l'intervento nei confronti dei DSA. Non solo permette di riconoscere tempestivamente le difficoltà, ma offre anche una base solida per la creazione di percorsi di supporto personalizzati, capaci di rispondere ai bisogni unici di ciascun bambino. L'osservazione, pertanto, non si limita a catalogare i deficit, ma si configura come un percorso di scoperta e valorizzazione delle potenzialità, orientato verso la costruzione di un ambiente educativo inclusivo e capace di promuovere una crescita armonica.

5. Il ruolo della famiglia e della scuola come co-costruttori di conoscenza

Nel campo dell'educazione speciale, il ruolo della famiglia nella gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) è diventato oggetto di crescente attenzione e riflessione accademica. La costruzione di una conoscenza condivisa tra famiglia e scuola rappresenta non solo un obiettivo di inclusione, ma un processo epistemologicamente significativo. In questa prospettiva, il concetto di "*adherence genitoriale*", inteso come il grado di coinvolgimento e collaborazione attiva dei genitori nel percorso educativo e diagnostico del bambino, acquisisce una rilevanza centrale. Esso non implica una mera adesione passiva, ma una partecipazione consapevole e informata, in cui i genitori diventano co-costruttori attivi della conoscenza sui DSA del proprio figlio, in sinergia con gli insegnanti e i professionisti coinvolti (Jones, Liu & Sanchez, 2023).

Il coinvolgimento dei genitori nel processo osservativo e diagnostico dei DSA favorisce una comprensione olistica del bambino, nella quale le esperienze domestiche e familiari arricchiscono il contesto educativo. Studi recenti hanno mostrato che, quando i genitori sono inclusi attivamente nelle osservazioni e nella pianificazione degli interventi, l'efficacia delle misure di supporto migliora significativamente (Saito, Hamada & Yamamoto, 2020). La famiglia, infatti, contribuisce con una conoscenza quotidiana e intima del bambino, permettendo agli educatori di interpretare i comportamenti scolastici anche in relazione a dinamiche non visibili in ambito scolastico, come le interazioni familiari e le esperienze emotive (Bateman & Bateman, 2021).

L'analisi epistemologica di questo modello collaborativo evidenzia la co-costruzione della conoscenza come un processo bidirezionale e dinamico. La famiglia non è più percepita come un destinatario passivo delle informazioni, ma come un interlocutore critico e attivo. Secondo le teorie socio-culturali di Vygotskij, la costruzione della conoscenza avviene attraverso interazioni sociali significative. In questo senso, la "voce" dei genitori e dei familiari non solo arricchisce la comprensione del contesto di apprendimento del bambino, ma diventa parte integrante della diagnosi e del piano educativo. Questo approccio è particolarmente rilevante nella fase di osservazione e nella scelta delle strategie di supporto, dove la condivisione delle esperienze consente di elaborare interventi che siano rispettosi della storia e delle specificità di ogni famiglia e di ogni bambino (Grigorenko et al., 2022).



Un aspetto cruciale di questa partecipazione riguarda la formazione degli insegnanti nel coinvolgimento delle famiglie. Un'adesione effettiva e collaborativa richiede che gli insegnanti siano non solo preparati dal punto di vista tecnico, ma anche formati in competenze relazionali e comunicative. Come rileva Epstein (2020), il successo della collaborazione tra famiglia e scuola è strettamente legato alla capacità dell'insegnante di instaurare un dialogo aperto e rispettoso, basato su un ascolto empatico e sulla valorizzazione del sapere esperienziale dei genitori. Questa capacità relazionale non è innata, ma deve essere sviluppata attraverso percorsi di formazione specifica che enfatizzino la centralità della comunicazione e del coinvolgimento attivo dei genitori nei processi educativi.

Il coinvolgimento diretto dei genitori permette di arricchire i dati raccolti con osservazioni che vanno oltre il contesto scolastico, rendendo la diagnosi più accurata e aderente alla realtà quotidiana del bambino. I genitori possono fornire informazioni su aspetti emotivi e sociali che, se non considerati, potrebbero portare a una diagnosi parziale o inaccurata. Un esempio di ciò si riscontra nelle osservazioni comportamentali legate alla dislessia, dove i genitori possono identificare episodi di frustrazione o ansia legati alla lettura che spesso sfuggono nell'ambiente scolastico (Jones et al., 2023). Tale prospettiva sistemica implica, inoltre, una revisione critica dei tradizionali modelli diagnostici, spostando l'attenzione dai deficit isolati a una comprensione integrata e relazionale delle difficoltà del bambino. La letteratura recente evidenzia come questo tipo di approccio aumenti la fiducia dei genitori nelle istituzioni scolastiche, favorendo un clima di cooperazione che si traduce in un miglioramento delle condizioni di apprendimento per i bambini con DSA (Tomlinson, 2017; Epstein, 2020).

6. Conclusioni

Questo articolo pone l'attenzione sull'osservazione precoce e sull'approccio educativo inclusivo inquadrando come strumenti essenziali per il riconoscimento e il supporto dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento. L'adozione di strumenti epistemologicamente consapevoli e metodologie osservazionali sistemiche consente agli educatori di cogliere in modo tempestivo i segnali delle difficoltà di apprendimento, creando le basi per un ambiente scolastico che promuove lo sviluppo individuale e sostiene l'integrazione di ogni bambino, anche di quelli con DSA. Questo processo, lungi dal limitarsi all'identificazione delle difficoltà, si configura come un percorso per strutturare interventi educativi personalizzati e inclusivi, che rispondano alle specifiche esigenze di ciascun bambino.

L'approccio multifattoriale e neurocostruttivista proposto rivela i DSA come esito di una complessa interazione tra fattori genetici, neurobiologici e ambientali. Tale prospettiva invita a concepire l'apprendimento come fenomeno dinamico e flessibile, in cui la neuroplasticità e le capacità adattive del cervello assumono un ruolo cruciale. Ne deriva la necessità di interventi educativi mirati e flessibili, capaci di accogliere e valorizzare la singolarità del bambino, promuovendo le sue potenzialità e fornendo strumenti per superare le barriere legate ai DSA.

Un ruolo centrale è attribuito alla sinergia tra scuola e famiglia, considerata fondamento di un sostegno educativo realmente efficace. Il coinvolgimento attivo dei genitori nei processi di osservazione e supporto educativo non solo arricchisce la comprensione del contesto di apprendimento del bambino, ma consente l'elaborazione di piani educativi più vicini alla sua realtà. Questa collaborazione favorisce una continuità educativa tra ambiente domestico e scolastico, offrendo un sostegno integrato che contribuisce significativamente al benessere psicologico e alla motivazione del bambino.

Queste riflessioni suggeriscono un ripensamento dell'educazione inclusiva, non come mera pratica pedagogica, ma come etica dell'accoglienza e valorizzazione della diversità individuale. L'integrazione di conoscenze neuroscientifiche, pedagogiche e delle esperienze familiari permette di costruire un sistema educativo capace di rispondere ai bisogni di ogni singolo bambino. Tale approccio, che articola percorsi educativi attenti alle complessità di ciascun individuo, costituisce una tappa fondamentale verso la creazione di un contesto scolastico orientato al benessere e alla crescita inclusiva di tutti gli studenti.



Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Bateman, B. D., & Bateman, D. F. (2014). *A Principal's Guide to Special Education*. Council for Exceptional Children.
- Besio, S., & Bianquin, N. (2017). Partire dai criteri diagnostici dei DSA per effettuare l'identificazione precoce. La proposta di Protocollo della Valle d'Aosta. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(2), 238–254.
- Bertoldo, C., Callegari, M., & Menghini, D. (2016). Un'esperienza di metafonologia in un'ottica di continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria. *Dislessia*, 13(3), 361–376.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bortolozzo, M., Franceschini, S., Fontolan, S., Gri, G., Berlusconi, V., Macchi, L., Bralia, S., Dui, L. G., Ferrante, S., & Termine, C. (2022). Attività di identificazione precoce e potenziamento dei bambini a rischio di DSA: il progetto *Indipote(dn)s*. *Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva*, 42(1), 33–41.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cornoldi, C., Tressoldi, P. E., & Tretti, M. L. (2002). *IPDA: Identificazione Precoce delle Difficoltà di Apprendimento*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L. (2024). *La rilevazione precoce delle difficoltà: Una ricerca-azione su bambini da 0 a 6 anni*. Trento: Erickson.
- Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd ed.). Routledge.
- Fabrizi, A., Becciu, M., Diomede, L., & Penge, R. (2006). I Disturbi specifici del Linguaggio: percorsi evolutivi e strategie di intervento. *Psicomotricità*, n. 27.
- Ferretti, M. L., Ubertini, C., Pietrosanti, G., & Penge, R. (2010). Competenze narrative in bambini con disturbo specifico di linguaggio in età prescolare. *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 77(1), 166–177.
- Florian, L. (2019). Attending to the pupil and the lesson: Including all students in learning. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 555–569. doi:10.1080/13603116.2019.1572233.
- Gargani, M., Stella, G., & Tressoldi, P. E. (2006). *La valutazione delle difficoltà di apprendimento: Strumenti e procedure*. Trento: Erickson.
- Gargiulo, R., Leogrande, A., & Cafiero, G. (2016). *La disgrafia: Valutazione e intervento*. Trento: Erickson.
- Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2008). *Working Memory and Learning: A Practical Guide for Teachers*. SAGE Publications.
- Grigorenko, E. L. (2019). *Multicultural Psychoeducational Assessment*. Springer.
- Grigorenko, E. L., Kornilov, S. A., & Tosto, M. G. (2013). Gene–Environment Interactions in reading disability. *Reading and Writing*, 26(3), 451–476. doi:10.1007/s11145-012-9354-1.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Jones, R. L., & Brown, C. M. (2021). Building bridges: Family-school partnerships for supporting students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 44(2), 120–136. doi:10.1177/0731948720983078.
- Karmiloff-Smith, A. (2009). Nativism versus neuroconstructivism: Rethinking the study of developmental disorders. *Developmental Psychology*, 45(1), 56–63. doi:10.1037/a0014506.
- Macchia, V., & Zambotti, F. (2009). Valutazione didattica e identificazione precoce nella scuola dell'infanzia come strategia per l'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8(5), 485–504.
- Meijer, C. J. W. (Ed.). (2020). *Inclusive Education: Supporting Inclusion in Education Systems*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Penge, R. (2010). Screening, indicatori precoci e fattori di rischio per i DSA. In G. Simoneschi (ed.), *La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva* (pp. 37–50). Milano: Le Monnier (Annali della Pubblica Istruzione).
- Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101(2), 385–413. doi:10.1016/j.cognition.2006.04.008.
- Saito, N., Kamibepu, K., & Yoshida, T. (2020). Parental involvement and school engagement in children with learning disabilities: A systematic review. *Journal of Learning Disabilities*, 53(6), 435–447. doi:10.1177/0022219420-935623.



- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61(6), 1728-1743.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Sleeter, C. E. (2019). Multicultural education past, present, and future: Struggles for dialog and power-sharing. *Educational Studies*, 55(6), 592-604. doi:10.1080/00131946.2019.1702102.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (Eds.). (2012). *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2021). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Milton Park: Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26.
- Tretti, M. L., Terreni, A., & Corcella, P. R. (2002). *IPDA: Questionario Osservativo per l'Identificazione Precoce delle Difficoltà di Apprendimento*. Trento: Erickson.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40. doi:10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x.
- Zanetti, M. A., & Miazza, D. (2003). *SR 4-5: Prove per l'Individuazione delle Abilità di Base nel Passaggio dalla Scuola dell'Infanzia alla Scuola Primaria*. Trento: Erickson.