



## Francesco Marsili

Borsista di ricerca, Università di Perugia, francesco.marsili@unipg.it

## Francesco Duranti

Docente, Ministero dell'Istruzione e del Merito, francesco.duranti0296@gmail.com

## Annalisa Morganti

Professoressa Associata, Università di Perugia, annalisa.morganti@unipg.it

# Il feedback tra pari per promuovere l'apprendimento inclusivo nella scuola primaria: un caso di studio sulla lingua inglese

## Peer feedback to promote inclusive learning in primary school: a case study in english language

Fuori Call

This paper examines the role of peer feedback as a formative assessment strategy aimed at fostering inclusive learning in primary education. Drawing on both national and international literature on formative assessment, feedback, and cooperative learning, a case study conducted in a fourth-grade classroom is presented. The class is characterized by the presence of students with Special Educational Needs, including one student with Autism Spectrum Disorder, within the context of English language instruction.

The project involved the systematic implementation of weekly translation workshop sessions in small, heterogeneous groups, accompanied by the use of semi-structured self-assessment forms and the provision of both written and oral feedback. Data collected through a mixed-methods (qualitative–quantitative) analysis indicate an increase in students' perceived level of cooperation, greater individual engagement, and an overall improvement in classroom climate.

The findings are discussed considering their implications for inclusive instructional design and for the use of feedback as a tool to support the regulation of learning among students with heterogeneous developmental profiles.

**Keywords:** formative assessment, peer feedback, inclusion, cooperative learning, autism, primary school

Il presente contributo esamina il ruolo del feedback tra pari come strategia di valutazione formativa finalizzata alla promozione di un apprendimento inclusivo nella scuola primaria. A partire dalla letteratura di riferimento nazionale e internazionale sui costrutti di valutazione formativa, feedback e apprendimento cooperativo, viene presentato un caso di studio condotto in una classe quarta, caratterizzata dalla presenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali — tra cui un alunno con Disturbo dello Spettro Autistico — nell'ambito della disciplina Lingua Inglese. Il progetto ha previsto l'implementazione sistematica di sessioni settimanali di laboratorio di traduzione in piccoli gruppi eterogenei, con somministrazione di schede di autovalutazione semi-strutturate e restituzione del feedback in forma scritta e orale. I dati raccolti attraverso un'analisi quali-quantitativa evidenziano un incremento del livello di cooperazione percepita dagli alunni, un aumento dell'impegno individuale e un miglioramento del clima di classe. I risultati vengono discussi in relazione alle implicazioni per la progettazione didattica inclusiva e all'utilizzo del feedback come strumento di regolazione dell'apprendimento per alunni con profili di sviluppo eterogenei.

**Parole chiave:** valutazione formativa, feedback tra pari, inclusione, apprendimento cooperativo, autismo, scuola primaria

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Marsili, F., Duranti, F., & Morganti, A. (2026). Il feedback tra pari per promuovere l'apprendimento inclusivo nella scuola primaria: un caso di studio sulla lingua inglese. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 281-296. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-27>

**Corresponding Author:** Francesco Marsili | francesco.marsili@unipg.it

**Received:** 31/03/2026 | **Accepted:** 03/06/2026 | **Published:** 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-27



## 1. Introduzione

Il dibattito contemporaneo sull'innovazione didattica nella scuola italiana attribuisce crescente rilevanza alla valutazione formativa e, in particolare, al feedback come strumento capace di restituire alla valutazione la sua funzione originaria: non misurare i risultati, ma orientare e sostenere i processi di apprendimento. Questo orientamento è tanto più significativo nelle classi eterogenee, in cui la presenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali richiede una progettazione intenzionale capace di valorizzare le differenze individuali senza rinunciare alla dimensione collettiva dell'esperienza scolastica.

Il presente contributo nasce dall'esperienza di studio condotta nell'ambito di un percorso di specializzazione per le attività di sostegno didattico e poi di applicazione e ricerca in classe durante l'anno scolastico in corso e si propone di esaminare, attraverso uno caso studio esplorativo, l'efficacia del feedback tra pari come strategia inclusiva all'interno di una classe quarta di scuola primaria. Il progetto, articolato nel corso del primo quadrimestre, ha coinvolto tutti gli alunni della classe — compresi due alunni con Piano Educativo Individualizzato (PEI) ai sensi della Legge Quadro n. 104/92 e del D.Lgs. n. 66/2017, come modificato dal D.Lgs. n. 96/2019, e due alunni con Piano Didattico Personalizzato (PDP) secondo quanto previsto dalla Direttiva Ministeriale del 27/12/2012 e dalla successiva C.M. n. 8/2013 — attraverso attività di laboratorio di traduzione in lingua inglese strutturate in piccoli gruppi eterogenei.

## 2. La valutazione formativa nel panorama educativo contemporaneo

### 2.1 Definizione e fondamenti teorici

Nell'accezione scientificamente consolidata, la valutazione formativa è un processo continuo e sistematico attraverso il quale le evidenze sull'apprendimento degli studenti vengono raccolte, interpretate e utilizzate — da insegnanti, alunni stessi o dai loro pari — per orientare le decisioni didattiche successive (Black & William, 1998; Wiliam, 2011). Si tratta, dunque, di una forma di valutazione che va ben oltre il semplice accertamento dei risultati conseguiti: essa pone al centro il processo di apprendimento, la sua regolazione continua e lo sviluppo dell'autoregolazione da parte degli alunni stessi.

La distinzione tra valutazione formativa e sommativa affonda le radici nel lavoro di Scriven (1967), il quale per primo propose di differenziare le due funzioni che la valutazione può svolgere: da un lato il miglioramento continuo di un programma in corso, dall'altro il giudizio conclusivo sulla sua efficacia complessiva. Due anni dopo, Bloom (1969) traspose questa distinzione al piano dell'apprendimento degli studenti, identificando nella valutazione formativa uno strumento di feedback e correzione disponibile in ciascuna fase del processo di insegnamento-apprendimento, distinto dalla funzione classificatoria tradizionalmente attribuita ai test.

William (2006) ha precisato che ciò che rende formativa una valutazione non è né la sua collocazione temporale, né chi la conduce, né la lunghezza del ciclo di feedback, ma esclusivamente il fatto che le evidenze raccolte vengano interpretate in relazione ai bisogni di apprendimento e utilizzate per modificare ciò che sarebbe accaduto in loro assenza. In questa prospettiva, la valutazione formativa non va confusa con le semplici verifiche in itinere: non è il momento in cui si svolge a renderla tale, ma la sua capacità di dare forma alle attività didattiche successive. Wiliam distingue a tale proposito tra valutazione formativa a ciclo lungo (da quattro settimane a oltre un anno), a ciclo medio (da un giorno a due settimane) e a ciclo breve (da pochi secondi a un'ora all'interno di una singola lezione), evidenziando come gli effetti più significativi sull'apprendimento si registrino quando l'intervento modifica le pratiche quotidiane e minuto per minuto dell'insegnante in classe.

Sul versante docente, la valutazione è formativa se chi insegna è disposto a impiegare le evidenze raccolte per mettere in discussione quanto svolto e regolare la didattica successiva (Corsini, 2023). Sul versante dello studente, comporta l'attribuzione di responsabilità attiva nel processo valutativo — condizione che amplia le possibilità di apprendimento significativo — attraverso una partecipazione consapevole, una



scelta autonoma di strategie e un impiego dei contenuti disciplinari come strumenti per affrontare compiti autentici. In questa accezione, come sottolinea Wiliam (2006), qualsiasi *assessment* — anche uno originariamente progettato per scopi sommativi — può assolvere funzione formativa, a patto che l'informazione che genera venga effettivamente usata per adattare l'istruzione ai bisogni rilevati.

La definizione proposta da Black e Wiliam (1998), precisa che una pratica valutativa è formativa nella misura in cui le evidenze sull'apprendimento vengono elicitate, interpretate e impiegate da insegnanti, alunni o loro compagni per prendere decisioni sulle fasi successive dell'istruzione. Questa definizione ha il merito di includere esplicitamente i pari come agenti valutativi e di spostare il focus dalla performance all'azione didattica conseguente.

Sul versante italiano, la valutazione formativa è intesa come un processo di ricerca e interpretazione delle evidenze che studenti e insegnanti utilizzano per comprendere il livello di apprendimento raggiunto, identificare gli obiettivi da perseguire e selezionare i metodi più adeguati a raggiungerli (Corsini, 2023; Scierri, 2024). Tale impostazione è coerente con la distinzione tra valutazione sommativa – orientata alla certificazione dei risultati al termine di un percorso formativo – e valutazione formativa, che Mitchell (2018) descrive come strumento capace di individuare il percorso individuale di ciascun alunno e di adeguare continuamente l'intervento educativo.

## 2.2 Evidenze sull'efficacia della valutazione formativa

Il corpus di ricerca sulla valutazione formativa è tra i più solidi in campo educativo. La rassegna seminale di Black e Wiliam (1998) ha documentato effetti significativi sull'apprendimento degli studenti. Hattie (2009, 2016) ha identificato il feedback come una delle strategie didattiche con maggiore effect size ( $d = 0.73$ ), superiore alla maggior parte degli interventi curriculari. Hattie e Timperley (2007) hanno ulteriormente precisato che l'efficacia del feedback dipende dalla sua qualità: esso risulta più potente quando è specifico, focalizzato sul compito piuttosto che sulla persona, erogato in modo tempestivo e orientato a ridurre la distanza tra la prestazione attuale e l'obiettivo atteso.

Una recente umbrella review di Sortwell et al. (2024), che sintetizza 13 metanalisi sulla valutazione formativa in contesti K-12, conferma l'impatto positivo sull'apprendimento degli studenti e identifica tra i fattori chiave di efficacia la qualità del feedback, il coinvolgimento attivo degli alunni e la competenza professionale degli insegnanti nell'utilizzo sistematico delle evidenze raccolte. Foster (2024), in una revisione meta-analitica di studi pubblicati tra il 2000 e il 2023, evidenzia come la valutazione formativa favorisca non solo il rendimento scolastico, ma anche l'apprendimento autoregolato e un ambiente di apprendimento più equo ed inclusivo.

È tuttavia importante notare che la maggior parte di queste metanalisi esclude gli studenti con bisogni educativi speciale dai propri campioni, lasciando aperta la questione di come trasferire queste evidenze ai contesti di educazione speciale e inclusiva (Sortwell et al., 2024). Questa lacuna rappresenta uno degli elementi di interesse del presente contributo.

## 2.3 Valutazione formativa nell'educazione speciale e inclusiva

La ricerca sull'intersezione tra valutazione formativa e inclusione scolastica è ancora relativamente giovane ma in rapida crescita. Mitchell (2014, 2018) ha documentato, attraverso un approccio Evidence Based come le strategie di feedback – con effect size superiore a 0.40 – si rivelino efficaci anche per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, pur sottolineando che le evidenze disponibili sono prevalentemente tratte da campioni di studenti con sviluppo tipico. Lo stesso autore osserva che è ragionevole attendersi risultati analoghi anche per questo gruppo, ma invita alla cautela nella generalizzazione.

La rassegna sistematica di Ravet (2013) ha messo in luce la necessità di un'integrazione più esplicita tra pratiche di valutazione formativa autentica e processi di inclusione scolastica, evidenziando come l'au-



tovalutazione e il feedback tra pari possano svolgere un ruolo chiave nell'aumentare la partecipazione attiva degli alunni con disabilità nelle attività di classe. In ambito italiano, Scierri (2024) ha documentato come i docenti di sostegno utilizzino le strategie di Assessment as Learning con maggiore frequenza rispetto ai docenti curricolari, dimostrando al contempo un più elevato senso di autoefficacia nel coinvolgimento degli alunni con BES.

Una revisione sistematica recente di Bürgermeister et al. (2025) sulla valutazione formativa nell'educazione inclusiva in matematica ha confermato che tale pratica rappresenta un approccio promettente per individualizzare l'apprendimento in classi eterogenee, pur rilevando che le evidenze disponibili per contesti effettivamente inclusivi – cioè con presenza di alunni con disabilità certificate – rimangono limitate e necessitano di ulteriore ricerca empirica.

### 3. Il feedback come strategia didattica: definizione, struttura e feedback tra pari

#### 3.1 Definizione e struttura del feedback

Il termine feedback, come illustrato da Bevilacqua (2023), è composto dal verbo inglese *to feed* (alimentare, nutrire) e dalla preposizione *back* (indietro), e indica un processo di retroazione attraverso il quale l'emittente riceve informazioni sull'esito della propria comunicazione, con la possibilità di modulare i messaggi successivi in direzione migliorativa. In ambito educativo, il feedback costituisce una vera e propria strategia metacognitiva che impegna tanto il docente quanto l'alunno nel processo di insegnamento-apprendimento.

Il lavoro di Hattie è un riferimento assoluto in questo ambito (Hattie & Timperley, 2007; Hattie & Clarke, 2025). Hattie e Timperley (2007) hanno proposto un modello di analisi del feedback articolato su quattro livelli — feedback sul compito, sul processo, sull'autoregolazione e sul sé — e hanno identificato tre domande fondamentali che ne strutturano la funzione formativa. La prima, "Dove sto andando?", comprende la condivisione degli obiettivi di apprendimento e dei criteri di valutazione con gli alunni, in modo che possano essere consapevoli non solo dei traguardi attesi ma anche delle strategie disponibili per raggiungerli. La seconda, "Come sto andando?", sollecita una riflessione attiva sull'adeguatezza delle strategie adottate, attraverso il monitoraggio delle proprie prestazioni. La terza, "Qual è il passo successivo?", orienta l'alunno verso azioni concrete che possano avvicinarlo agli obiettivi di apprendimento, promuovendo gradualmente autonomia e autodeterminazione. Bevilacqua (2023) riprende questa struttura tripartita sottolineando come essa consenta di restituire alla valutazione il suo significato originario, ovvero "dare valore" e valorizzare il percorso di apprendimento individuale.

Affinché il feedback risulti efficace, Bevilacqua (2023) sottolinea la necessità di una forte coerenza tra le strategie valutative adottate e gli obiettivi di apprendimento definiti, poiché le evidenze raccolte devono orientare i processi sia degli alunni che degli insegnanti. Nicol e Macfarlane-Dick (2006) hanno identificato sette principi di buona pratica del feedback formativo, tra cui la chiarezza degli obiettivi, la tempestività, la specificità e la capacità di incoraggiare la riflessione e il dialogo, elementi che trovano riscontro sia nella letteratura internazionale più recente (Bijlsma, Röhl & Rollett, 2021) sia nelle evidenze raccolte nel presente studio.

Mitchell (2018) richiama, inoltre, una discrepanza documentata da Hattie tra il dichiarato e l'eseguito: gli insegnanti tendono a credere di fornire feedback continuamente, mentre le osservazioni in classe mostrano che esso viene erogato con frequenza molto inferiore alle attese, e spesso in forma poco specifica o orientata al sé piuttosto che al compito.



### 3.2 Il feedback tra pari come pratica inclusiva

Il feedback tra pari, inteso come la pratica attraverso cui gli alunni forniscono reciprocamente informazioni sulle proprie prestazioni e sui propri processi di apprendimento, costituisce una delle strategie di valutazione formativa con le evidenze di efficacia più robuste. Li et al. (2020), in una metanalisi di studi sulla *peer assessment*, hanno documentato effetti positivi significativi sull'apprendimento degli studenti, con guadagni particolarmente rilevanti quando le attività sono strutturate, i criteri condivisi e il feedback fornito in modo sistematico. Anche la ricerca italiana, in particolare i lavori di Grion & Serbati (2017) e Aquario (2018), sottolinea come la valutazione tra pari rappresenti una pratica capace di promuovere partecipazione, responsabilità e consapevolezza, purché gli studenti siano accompagnati nella comprensione dei criteri e nella costruzione di un linguaggio valutativo condiviso da parte dei docenti.

Hattie (2016) evidenzia, tuttavia, come il feedback tra pari possa influire sia positivamente che negativamente: nel primo caso, favorendo una reputazione come buon apprendente, il senso di successo e la sicurezza; nel secondo, generando dipendenza, vergogna o svalutazione qualora non venga gestito con attenzione pedagogica. Le ricerche di Grion e Serbati (2017) cercano di rafforzare il seguente concetto: la *peer assessment* è realmente formativa solo quando è guidata, mediata e sostenuta da un clima di fiducia reciproca e gli alunni dispongono di strumenti chiari per formulare osservazioni rispettose, pertinenti e orientate verso il miglioramento individuale e collettivo.

La dimensione cooperativa che accompagna il feedback tra pari è descritta da Mitchell (2018) come una strategia altamente inclusiva, capace di migliorare il coordinamento a favore degli studenti con bisogni educativi speciali, a condizione che vengano soddisfatte alcune precondizioni fondamentali: la definizione e condivisione degli obiettivi con gli alunni, la composizione intenzionale dei gruppi con definizione esplicita dei ruoli e delle responsabilità, e l'insegnamento diretto delle abilità sociali necessarie per interagire in modo costruttivo. L'apprendimento cooperativo, da cui il feedback tra pari trae la sua cornice pedagogica, deve dunque essere progettato e non semplicemente attivato: non è sufficiente mettere gli alunni in gruppo perché la risorsa dei pari si attivi in modo efficace. Anche in questo caso, gli studi di Aquario (2018) mostrano l'interdipendenza tra qualità dell'interazione tra pari e i seguenti aspetti: chiarezza dei compiti, gradualità delle consegne e presenza di routine comunicative esplicite.

Sul piano della valutazione formativa, la *peer assessment* promuove lo sviluppo di competenze metacognitive e di autoregolazione, in quanto richiede agli alunni di confrontare la propria prestazione con quella altrui, esplicitare criteri di qualità e formulare giudizi motivati (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Le attività di feedback tra pari favoriscono, inoltre, una comunicazione più efficace tra studenti e rafforzano le competenze collaborative (Li et al., 2020; Sortwell et al., 2024).

### 3.3 Feedback e profilo degli alunni con Disturbo dello Spettro Autistico

Il Disturbo dello Spettro Autistico (DSA/ASD) è una condizione del neurosviluppo caratterizzata da difficoltà nella comunicazione e nell'interazione sociale, presenza di comportamenti e interessi ristretti e ripetitivi, e spesso da particolarità nel processamento sensoriale (APA, 2022). La sua complessità e variabilità fenotipica – che rende difficile qualsiasi generalizzazione – costituisce al contempo una sfida e uno stimolo per la ricerca educativa.

Cottini e Vivanti (2016) sottolineano che la progettazione di percorsi didattici efficaci per alunni con ASD richiede di considerare non soltanto il grado di compromissione del disturbo, ma anche il profilo cognitivo individuale, le eventuali difficoltà comportamentali, le carenze nella sfera sociale e comunicativa, i deficit sensoriali e le difficoltà con i cambiamenti di routine. Quest'ultimo aspetto è di particolare rilevanza nella progettazione di attività di feedback tra pari: l'alunno con ASD necessita che le attività siano strutturate in modo prevedibile, che gli ambienti di apprendimento siano allestiti in modo funzionale e che le routine siano consolidate prima di introdurre eventuali modifiche.

Dal punto di vista delle evidenze sull'uso del feedback con alunni con ASD in contesti inclusivi, Bijlsma,



Röhl e Rollett (2021) evidenziano come l'efficacia del feedback sia particolarmente elevata quando gli insegnanti cercano di vedere l'insegnamento attraverso gli occhi dei propri studenti, ovvero quando adattano le modalità di restituzione in funzione della capacità di comprensione e processamento delle informazioni verbali da parte di ciascun alunno. La letteratura specifica sull'uso del feedback in classi ordinarie con alunni con ASD indica che l'efficacia di tali pratiche non è ancora stata verificata empiricamente in modo sistematico, anche a causa della variabilità interna allo spettro (Bijlsma et al., 2021).

Le *peer-mediated interventions* – tra cui rientrano le pratiche di feedback tra pari – sono state identificate come Evidence-Based Practice per gli alunni con ASD dal National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (NPDC, 2023), in quanto favoriscono lo sviluppo delle competenze sociali e comunicative attraverso l'interazione con pari a sviluppo tipico (Lee et al., 2024). Scierri (2024) ha documentato come la paura dell'errore, che negli alunni con ASD può generare crisi comportamentali, frustrazione e abbandono del compito, venga significativamente ridotta quando il contesto di apprendimento valorizza il sostegno reciproco e trasforma l'errore in un'opportunità condivisa di miglioramento. L'attivazione della risorsa dei compagni, intesa non come semplice presenza ma come sistema di supporto attivo e strutturato, appare dunque una condizione necessaria affinché il feedback tra pari possa essere accessibile e significativo anche per l'alunno con ASD.

## 4. Obiettivi e ipotesi di ricerca

Il presente studio si propone di esaminare, attraverso un disegno di caso studio esplorativo, l'efficacia di un progetto di feedback tra pari realizzato in una classe quarta di scuola primaria, con particolare attenzione al profilo dell'alunno con Disturbo dello Spettro Autistico.

Gli obiettivi specifici della ricerca sono i seguenti: (a) verificare se l'implementazione sistematica del feedback tra pari in piccoli gruppi eterogenei produca variazioni nella percezione che gli alunni hanno del proprio livello di cooperazione, impegno, soddisfazione e utilità delle attività svolte; (b) osservare le modalità con cui l'alunno con ASD partecipa alle attività di gruppo e risponde alle diverse forme di feedback fornite; (c) raccogliere evidenze sul clima di classe e sullo sviluppo delle competenze sociali degli alunni nel corso del progetto.

Le ipotesi di lavoro che guidano l'analisi sono le seguenti. Si ipotizza che l'implementazione continuativa e strutturata del feedback tra pari produca un incremento della cooperazione percepita dagli alunni e del loro impegno nello svolgimento delle attività. Si ipotizza, inoltre, che la prevedibilità delle routine e la struttura dei ruoli all'interno del gruppo favoriscano la partecipazione dell'alunno con ASD, riducendo il rischio di comportamenti oppositivi legati alla gestione dell'errore o all'incertezza relazionale.

## 5. Metodo di ricerca

### 5.1 Disegno dello studio

Il presente lavoro adotta un disegno di caso studio di tipo esplorativo (Yin, 2014), con raccolta di dati di natura quali-quantitativa. La scelta metodologica del caso di studio è giustificata dall'obiettivo di analizzare in profondità un fenomeno educativo complesso nel suo contesto naturale, senza possibilità di separazione tra il fenomeno e il contesto stesso. Il caso in esame è costituito da una singola classe scolastica in cui è stato implementato un progetto didattico strutturato; all'interno di questo caso principale, l'alunno con Disturbo dello Spettro Autistico costituisce un caso embedded (Yin, 2014), oggetto di osservazione privilegiata nell'ambito dell'analisi complessiva.

I limiti metodologici del disegno adottato sono riconosciuti esplicitamente: l'assenza di un gruppo di controllo, poiché la scuola presenta una sezione unica per ciascuna classe, la dimensione ridotta del campione e la natura non sistematizzata dell'osservazione dell'alunno con ASD non consentono generalizza-



zioni. I risultati presentati vanno pertanto interpretati come evidenze esplorative, con valore euristico per la progettazione di ricerche future a disegno più robusto.

## 5.2 Partecipanti e contesto

Il progetto è stato realizzato in una classe quarta di scuola primaria, composta da 16 alunni, all'interno di un plesso scolastico nel quale i docenti di sostegno coinvolti nel progetto prestavano servizio con contratto a tempo determinato. La classe presentava al suo interno significativa eterogeneità: due alunni con disabilità certificata ai sensi della L. 104/92 – uno dei quali con diagnosi di Disturbo dello Spettro Autistico, cosa che ha reso interessante osservare il modo di approcciarsi con i pari e con la disciplina interessata – con Piano Educativo Individualizzato, e due alunni con Bisogni Educativi Speciali di altra natura, con Piano Didattico Personalizzato ai sensi della D.M. 27/12/2012. La disciplina scelta per l'implementazione del progetto è stata Lingua Inglese, ambito in cui la classe aveva subito negli anni una discontinuità didattica significativa a causa del frequente avvicendamento dei docenti titolari, parzialmente compensata dalla continuità del docente di sostegno.

Il progetto è stato sviluppato nell'arco del primo quadrimestre dell'anno scolastico, con sessioni settimanali della durata di due ore ciascuna, collocate nella mattinata del venerdì, per un totale di 12 settimane consecutive e 24 ore dedicate al loro svolgimento, tenendo in considerazione imprevisti che non hanno reso possibile svolgere le attività. La scansione temporale è stata mantenuta costante per tutta la durata del progetto, in coerenza con le indicazioni della letteratura sull'importanza della prevedibilità delle routine per gli alunni con ASD (Cottini & Vivanti, 2016) e con la necessità di garantire una frequenza valutativa adeguata, nella logica di cercare di valutare ogni alunno almeno una volta a settimana (Mitchell, 2018).

## 5.3 Strumenti di raccolta dati

La raccolta dei dati ha fatto ricorso a tre strumenti complementari, scelti in funzione della natura esplorativa dello studio e delle caratteristiche del contesto. Il primo strumento è costituito da una scheda di autovalutazione semi-strutturata a compilazione individuale e anonima, somministrata agli alunni al termine di ciascuna sessione di laboratorio. Nella sua versione iniziale, la scheda era composta da otto domande a risposta chiusa su scala a tre livelli (Molto / Abbastanza / Poco); nella versione ampliata, introdotta a partire dalla metà del progetto, sono state aggiunte tre domande a risposta aperta con richiesta di espressione libera attraverso frasi o singole parole. Il secondo strumento è rappresentato dalle osservazioni dei docenti – curricolare e di sostegno – condotte in modo tradizionale durante lo svolgimento delle attività nei diversi ambienti di lavoro, con annotazioni descrittive su carta a causa dell'imprevedibilità dei comportamenti degli alunni. Gli insegnanti, una volta date le istruzioni, si sono limitati a scrivere e a intervenire solo quando ritenuto realmente necessario, affinché non ostacolasse il flusso di lavoro e gli alunni potessero lavorare in autonomia ed esercitarsi costantemente a darsi un feedback chiaro e motivazionale. Il terzo strumento è costituito dalle restituzioni sia in forma scritta sia orale periodiche prodotte dai docenti sulla base dei dati raccolti, condivise con la classe all'inizio di ciascuna sessione successiva, come occasione di riflessione metacognitiva collettiva. Si è scelto di condividere in anticipo e oralmente gli obiettivi del progetto agli alunni, andando a individuare gli aspetti cognitivi (lettura, traduzione, comprensione, scrittura in lingua inglese) e socio – emotivi del processo di apprendimento (responsabilità individuale e sociale, gestione delle emozioni, scambio produttivo tra pari, cooperazione e comunicazione orientata alla crescita); tuttavia, a causa del poco tempo a disposizione, non è stato possibile costruire e condividere una rubrica con la classe.

I dati quantitativi sono stati aggregati in tabelle di frequenza per ciascuna domanda della scheda di autovalutazione, al fine di consentire un confronto tra i pattern di risposta nella fase iniziale e in quella finale del progetto; sono stati poi tradotti in percentuale per sottolineare eventuali incrementi e decre-



menti per ciascuna domanda. I dati qualitativi derivanti dalle risposte aperte e dalle osservazioni dei docenti sono stati analizzati in modo tematico, con attenzione ai cambiamenti nel clima relazionale e nelle modalità di partecipazione degli alunni.

## 6. Implementazione del progetto

### 6.1 Struttura del laboratorio e composizione dei gruppi

Il progetto ha previsto la creazione di un laboratorio di traduzione dalla lingua inglese all'italiano, con l'obiettivo di far esercitare gli alunni sugli argomenti affrontati nel corso degli anni scolastici precedenti e di favorire, attraverso il confronto tra pari, la comprensione di semplici frasi e strutture linguistiche. Gli alunni, nel corso del loro percorso scolastico, sono stati esercitati fin dalla classe prima a fornire forme iniziali di feedback e aiuti tra pari attraverso un progetto di peer tutoring tra quinta e prima primaria, l'utilizzo di strumenti come "il cartellone delle parole gentili" a disposizione dell'intera classe e la possibilità sistematica di metterle in atto durante le varie attività disciplinari aiutando compagni in difficoltà o svolgendo compiti a coppie.

Tutti i gruppi hanno ricevuto il medesimo compito, con una progressione graduata dal semplice al complesso: le prime sessioni hanno previsto schede semplificate con supporto iconografico (Figura 1), le sessioni successive invece schede via via più elaborate e prive di supporto visivo (Figura 2), in modo da rendere significativo il percorso cooperativo e incrementare progressivamente il livello di sfida cognitiva. All'inizio di ogni sessione è stato chiesto esplicitamente a tutti i gruppi di tradurre le frasi, identiche per ciascuno, e di sostenersi rispettando i propri ruoli e utilizzando frasi volte al miglioramento (ad esempio: "Finora abbiamo fatto bene, ricontrolliamo e poi andiamo avanti").

A ciascun gruppo è stato assegnato un numero limitato di risorse materiali (dizionario, fogli per la brutta copia, matite, gomme), in modo da stimolare la riflessione sull'utilizzo adeguato degli strumenti in relazione al compito. La composizione dei gruppi — da 3 a 5 alunni ciascuno — è stata curata in modo da garantire la massima eterogeneità possibile per abilità, interessi e bisogni, con particolare attenzione all'inclusione degli alunni con BES. I gruppi non sono stati stabili nel tempo, ma ricomposti periodicamente per consentire a tutti gli alunni di incontrarsi almeno una volta e per favorire la flessibilità relazionale. Tutto questo per dedicare maggior tempo allo svolgimento delle attività proposte ed evitare che gli alunni ne perdessero per scegliere i compagni preferiti.








|   |   |   |
|---|---|---|
|  |  | È soleggiato? Sì, lo è.<br>Sei felice? Sì, lo sono.                     |
|  |  | È ventoso? No, non lo è.<br>C'è la pioggia.<br>Sei triste? Sì, lo sono. |
|  |   | Sta nevicando? No.<br>C'è la nebbia.<br>Sei felice? Sì, lo sono.        |

Figura 1 – Fac-simile delle prime schede somministrate ai gruppi per il laboratorio di traduzione dalla lingua inglese

| LABORATORIO DI TRADUZIONE                             |       |
|---|-------|
| Piove? Sì. Io ho un impermeabile.                     | _____ |
| Tu hai una sciarpa ma non è ventoso.                  | _____ |
| C'è il sole oggi? Sì, e lui ha gli occhiali da sole.  | _____ |
| Lei ha un cappello perché è freddo.                   | _____ |
| C'è la nebbia? No. Piove e noi abbiamo gli stivali.   | _____ |
| Voi avete gli occhiali da sole ma non è caldo.        | _____ |
| È nuvoloso? Sì, loro hanno gli ombrelli ma non piove. | _____ |

Figura 2 – Fac-simile di una versione più complessa della scheda somministrata durante le ultime sessioni del laboratorio

## 6.2 Ruoli, responsabilità e gestione del feedback

All'interno di ciascun gruppo sono stati assegnati casualmente, estraendo a sorte, ruoli specifici – lettore, scrittore, ricercatore nel dizionario, moderatore (presente nelle occasioni in cui il numero di componenti



dei gruppi è stato pari a 5), revisore – con l’obiettivo di distribuire la responsabilità del risultato collettivo e di offrire a ciascun alunno l’opportunità di esercitare capacità diverse. Il feedback tra pari è stato dato da ciascun membro in relazione alla mansione, ma principalmente è stato il revisore che, una volta tradotta la frase, ha avuto il compito di controllare che la traduzione fosse giusta, individuare gli errori e invitare ciascun componente a riflettere su quanto fatto, per poi trovare insieme la soluzione finale e procedere alla fase successiva (ad esempio: “i termini individuati nel vocabolario sono giusti, ma c’è qualche errore a livello di grammatica: proviamo a trovare la correzione insieme, poi scriviamolo e leggiamolo”). Gli stessi ruoli sono stati ricoperti dagli alunni anche più di una volta nel corso del progetto, trasformando ogni cambio di ruolo in un’ulteriore occasione di crescita. Come sottolinea Hattie (2016), oltre al rendimento pregresso gli alunni portano in classe la motivazione a imparare, le strategie di apprendimento e la fiducia nelle proprie capacità: per questa ragione, l’osservazione e il lavoro sulle dinamiche relazionali all’interno dei gruppi ha costituito una componente centrale del progetto, non accessoria ad esso.

Il feedback dei docenti è stato fornito in forma scritta e orale, attraverso un breve commento elaborato attraverso l’integrazione tra le osservazioni svolte durante la fase di lavoro e il prodotto finale degli alunni in modo da coprire punti di forza e criticità utilizzando un linguaggio positivo e incoraggiante, a ciascun gruppo al termine di ogni sessione, con l’obiettivo di ridurre il rischio di un clima competitivo, e successivamente in forma orale all’intera classe, per sollecitare una riflessione collettiva su punti di forza e criticità emerse e promuovere, oltre che buone capacità di dialogo sia con il docente sia tra pari, uno sviluppo delle competenze sociali multilinguistiche. Al termine di ciascuna attività, gli alunni hanno compilato individualmente e in forma anonima la scheda di autovalutazione. Le risposte aggregate sono state poi riportate in tabella e condivise con la classe all’inizio della sessione successiva, accompagnate da un breve commento scritto dei docenti, esposto oralmente al gruppo classe, volto a stimolare il confronto tra il dichiarato e l’effettivamente eseguito.

### 6.3 Ambienti di apprendimento e co-teaching

Le sessioni di laboratorio si sono svolte sia all’interno dell’aula sia in spazi adiacenti, adeguatamente attrezzati per lo svolgimento delle attività: biblioteca e laboratorio di informatica. La scelta di diversificare gli ambienti risponde a una duplice finalità: osservare con maggiore accuratezza le modalità relazionali dei gruppi in contesti differenti e, al contempo, abituare progressivamente l’alunno con ASD a svolgere attività cooperative in ambienti diversi, favorendone il senso di sicurezza.

La gestione del progetto ha richiesto una forma strutturata di co-teaching tra il docente curricolare e i docenti di sostegno, intesa non come mera compresenza ma come vera alleanza educativa basata sulla condivisione di risorse cognitive ed esperienze professionali. Tutti i docenti coinvolti hanno concorso alla composizione dei gruppi, alla definizione degli spazi di lavoro e alla raccolta e interpretazione dei dati. Il docente di sostegno ha svolto un ruolo di mediazione privilegiata nei confronti dell’alunno con ASD, favorendo la sua comprensione delle consegne e delle informazioni contenute nel feedback dei pari, con attenzione specifica alla gestione emotiva di fronte all’errore e ai momenti di cambiamento della routine.

### 6.4 Strumenti di autovalutazione

Le schede di autovalutazione somministrate agli alunni rappresentano il principale strumento di raccolta sistematica dei dati del progetto. La versione iniziale (Figura 3) era composta da otto domande a risposta chiusa riferite a dimensioni quali l’impegno, la comprensione degli argomenti, la cura nel lavoro, la cooperazione con i compagni, la soddisfazione personale, l’interesse e l’utilità percepita delle attività, al fine di rendere lo strumento accessibile, coinvolgere più dimensioni del processo di apprendimento, evitando di limitarsi esclusivamente al livello cognitivo, e arricchire il dialogo costruttivo tra docenti e alunni. La versione ampliata (Figura 4), introdotta a metà progetto, ha integrato tre domande a risposta aperta per approfondire la riflessione degli alunni e ottenere informazioni più precise sui punti di forza, sulle criticità



e sui bisogni formativi emergenti. Complessivamente, tenendo anche conto di assenze e imprevisti che hanno impedito lo svolgimento delle sessioni, sono state compilate in forma anonima, analizzate e restituite al grande gruppo 86 schede di autovalutazione.

**MI VALUTO...**

1. **Mi sono impegnato/a durante le lezioni.**  
😊 (Molto) | 😊 (Abbastanza) | 😊 (Poco)
2. **Ho capito gli argomenti trattati.**  
😊 (Molto) | 😊 (Abbastanza) | 😊 (Poco)
3. **Ho fatto i compiti con attenzione e cura.**  
😊 (Molto) | 😊 (Abbastanza) | 😊 (Poco)
4. **Ho collaborato con i miei compagni di classe.**  
😊 (Molto) | 😊 (Abbastanza) | 😊 (Poco)
5. **Mi sono sentito/a soddisfatto/a del mio lavoro.**  
😊 (Molto) | 😊 (Abbastanza) | 😊 (Poco)
6. **Le attività proposte mi sono sembrate interessanti.**  
😊 (Molto) | 😊 (Abbastanza) | 😊 (Poco)
7. **Ho trovato le attività divertenti.**  
😊 (Molto) | 😊 (Abbastanza) | 😊 (Poco)
8. **Le attività sono state utili per imparare cose nuove.**  
😊 (Molto) | 😊 (Abbastanza) | 😊 (Poco)

Figura 3 – Fac-simile della prima versione della scheda di autovalutazione compilata individualmente e in forma anonima

1. Cosa ti è piaciuto di più dell'attività/della lezione?  
\_\_\_\_\_
2. Cosa ti è piaciuto di meno dell'attività/della lezione?  
\_\_\_\_\_
3. Su cosa vorresti diventare più bravo?  
\_\_\_\_\_

Figura 4 – Fac-simile del retro della versione ampliata della scheda di autovalutazione con le tre domande a risposta breve



## 7. Risultati

### 7.1 Dati quantitativi: confronto tra prima e ultima somministrazione

Di seguito vengono presentate le distribuzioni delle risposte degli alunni relative alla prima e all'ultima somministrazione della scheda di autovalutazione. Le tabelle riportano, per ciascuna delle otto domande a risposta chiusa, il numero di risposte ottenute nelle tre categorie (Molto / Abbastanza / Poco). Le risposte sono state sistematicamente registrate in tabella da tutti i docenti, curricolare e per le attività di sostegno, al termine di ogni fase; in seguito, è stata elaborata una breve restituzione esposta agli alunni prima di iniziare la nuova attività e capire meglio come calibrare le successive.

È stata utilizzata una codifica induttiva, in quanto le risposte fornite dagli alunni e le osservazioni dei docenti, partendo da un quadro teorico di riferimento, hanno fatto emergere nuove categorie.

| Domanda   | Molto | Abbastanza | Poco |
|---|-------|------------|------|
| D1 — Mi sono impegnato/a durante le lezioni               | 7     | 8          | 1    |
| D2 — Ho capito gli argomenti trattati                     | 4     | 8          | 2    |
| D3 — Ho fatto i compiti con attenzione e cura             | 11    | 5          | 0    |
| D4 — Ho collaborato con i miei compagni                   | 7     | 4          | 5    |
| D5 — Mi sono sentito/a soddisfatto/a del mio lavoro       | 4     | 9          | 3    |
| D6 — Le attività proposte mi sono sembrate interessanti   | 3     | 8          | 5    |
| D7 — Ho trovato le attività divertenti                    | 6     | 1          | 9    |
| D8 — Le attività sono state utili per imparare cose nuove | 11    | 3          | 2    |

Tabella 1. Distribuzione delle risposte degli alunni alla scheda di autovalutazione — prima somministrazione (inizio progetto)

Nella prima somministrazione emergono alcuni pattern degni di nota. La domanda D3 (attenzione e cura nello svolgimento dei compiti) e la D8 (utilità delle attività per apprendere cose nuove) raccolgono il maggior numero di risposte di tipo “Molto” (11 ciascuna, pari al 69% dei partecipanti), suggerendo un’elevata percezione iniziale dell’utilità e dell’impegno formale nel lavoro. Per contro, la D7 (divertimento nelle attività) registra il maggior numero di risposte “Poco” (9, cioè il 56%), mentre la D6 (interesse percepito) presenta la distribuzione più sfavorevole tra le domande affettive, con sole 3 risposte “Molto”, pari al 19% dei partecipanti. La cooperazione (D4) e la soddisfazione personale (D5) mostrano distribuzioni moderate, con una prevalenza di risposte “Abbastanza”. La D2 presenta un totale di 14 risposte su 16 partecipanti in quanto 2 di essi non hanno risposto alla domanda per motivi non noti.

| Domanda   | Molto | Abbastanza | Poco |
|---|-------|------------|------|
| D1 — Mi sono impegnato/a durante le lezioni               | 11    | 3          | 0    |
| D2 — Ho capito gli argomenti trattati                     | 9     | 4          | 1    |
| D3 — Ho fatto i compiti con attenzione e cura             | 8     | 6          | 0    |
| D4 — Ho collaborato con i miei compagni                   | 11    | 3          | 0    |
| D5 — Mi sono sentito/a soddisfatto/a del mio lavoro       | 7     | 6          | 1    |
| D6 — Le attività proposte mi sono sembrate interessanti   | 8     | 3          | 3    |
| D7 — Ho trovato le attività divertenti                    | 7     | 4          | 3    |
| D8 — Le attività sono state utili per imparare cose nuove | 5     | 8          | 1    |

Tabella 2 – Distribuzione delle risposte degli alunni alla scheda di autovalutazione – ultima somministrazione (fine primo quadrimestre)



Nel confronto tra prima e ultima somministrazione si osservano variazioni significative in diverse dimensioni. In quest'ultima il numero totale di risposte è pari a 14 in quanto 2 dei 16 alunni frequentanti la classe erano assenti. Nonostante questo abbia portato a una lieve discrepanza, si possono notare comunque importanti incrementi e decrementi. La cooperazione (D4) passa da 7 (44%) a 11 (79% al momento dell'ultima somministrazione) risposte "Molto", rappresentando un incremento del 35% e un conseguente azzeramento delle risposte "Poco" (da 5, cioè il 31%, a 0), rappresentando l'incremento più marcato dell'intero set di dati. Analogamente, l'impegno percepito (D1) cresce da 7 a 11 "Molto", ossia un incremento del 35%, con scomparsa delle risposte negative. La soddisfazione personale (D5) mostra un aumento da 4 (25%) a 7 (50% al momento dell'ultima somministrazione) "Molto", suggerendo una maggiore consapevolezza delle proprie capacità e potenzialità. In senso opposto, la percezione dell'utilità per apprendere cose nuove (D8) registra un decremento del 33%, passando da 11 (79%) a 5 (46% al momento dell'ultima somministrazione) risposte "Molto", con corrispondente aumento pari al 38% delle risposte "Abbastanza": tale variazione è interpretabile, alla luce delle risposte aperte, come il riflesso di un cambiamento nella natura dell'apprendimento percepito dagli alunni, sempre più orientato al consolidamento e alla cooperazione piuttosto che all'acquisizione di contenuti nuovi.

## 7.2 Dati qualitativi: risposte aperte e osservazioni

L'analisi delle risposte aperte raccolte nella versione ampliata della scheda ha evidenziato tre tendenze principali. In merito alla parte dell'attività percepita come più positiva, la maggioranza degli alunni ha indicato la possibilità di lavorare in gruppo e cooperare nella traduzione come elemento di maggiore gradimento, ritenendo che il confronto con i compagni rendesse il compito più accessibile e il processo più significativo. Il 75% degli alunni, infatti, alla domanda relativa all'attività piaciuta maggiormente ha risposto "lavorare con gli altri" (altri tipi di risposta sono stati "tutte", "fare il lettore" ecc..). Relativamente alle criticità, è emerso che non tutti gli alunni si sono sentiti pienamente a proprio agio nel ruolo assegnato, in particolare nel ruolo di scrittore, il cui carico di responsabilità è risultato percepito come elevato da alcuni. Il bisogno formativo prevalente identificato dagli alunni riguarda l'arricchimento e l'uso corretto del lessico della lingua inglese, come esplicitamente dichiarato dall'80% di risposte alla domanda relativa al miglioramento personale: "voler imparare nuove parole in inglese", segnalando una consapevolezza delle proprie lacune acquisite proprio attraverso il confronto cooperativo. Di conseguenza, dall'analisi delle risposte aperte sono emerse tre categorie principali: (a) Cooperazione e lavoro di gruppo; (b) Difficoltà legate al ruolo assegnato; (c) Bisogno formativo: arricchimento della produzione e comprensione lessicale inglese.

Le osservazioni dei docenti, che sono stati per tutta la durata del progetto imparziali e sono intervenuti meno possibile in modo da non ostacolare il lavoro né influenzare il modo di lavorare degli alunni, così poi da fornire un feedback finale accurato e accessibile, hanno documentato un progressivo miglioramento del clima relazionale all'interno dei gruppi nel corso del quadrimestre, con una riduzione dei comportamenti competitivi e un aumento dei comportamenti di supporto reciproco; dunque, le risposte aperte degli alunni sono state triangolate con le osservazioni condivise dei docenti, così da interpretare i dati quantitativi e di ricostruire l'evoluzione del clima cooperativo e delle competenze sociali. Significativo, in riferimento alle variazioni dei dati riportati nelle tabelle precedenti e alle osservazioni effettuate dai docenti, è il dato relativo allo sviluppo delle competenze orali in lingua inglese: nel corso delle ultime sessioni, alcuni alunni hanno iniziato a produrre espressioni autonome in lingua inglese anche al di fuori del contesto del laboratorio, come semplici richieste o affermazioni legate alla routine quotidiana, suggerendo un'interiorizzazione delle strutture linguistiche avvenuta anche attraverso il processo cooperativo.



### 7.3 Osservazioni sull'alunno con Disturbo dello Spettro Autistico

Le osservazioni relative all'alunno con ASD, svolte in modo non sistematizzato ma continuativo da tutti i docenti coinvolti, suggeriscono che la struttura prevedibile delle sessioni – sempre collocate nello stesso giorno e orario, con la medesima sequenza di attività, – abbia contribuito a ridurre le manifestazioni di resistenza al cambiamento e a favorire la partecipazione alle attività di gruppo. Nelle prime sessioni, l'alunno ha mostrato comportamenti di rifiuto quando si è trovato ad assumere ruoli percepiti come al di fuori delle proprie possibilità; nel corso del progetto, il progressivo consolidamento della risorsa dei compagni e il supporto strutturato del docente di sostegno nella mediazione del feedback hanno consentito all'alunno di vivere l'errore in modo meno minaccioso, con riduzione delle crisi comportamentali correlate alla frustrazione. L'alternanza tra attività in classe e in spazi adiacenti ha rappresentato inizialmente una fonte di stress, progressivamente attenuatasi con il consolidarsi della familiarità con i diversi ambienti.

Si sottolinea che queste osservazioni hanno carattere puramente descrittivo e non consentono alcuna inferenza causale. La loro presentazione in questa sede risponde all'obiettivo di arricchire la lettura qualitativa del caso e di offrire spunti per ricerche future con disegni più rigorosi.

## 8. Discussione e conclusioni

I risultati descritti nel paragrafo precedente offrono elementi di riflessione coerenti con le ipotesi formulate e con le indicazioni della letteratura di riferimento. L'incremento apprezzabile, in riferimento al confronto tra variazioni dei dati riportati nelle tabelle e le risposte date dagli alunni alle risposte aperte, nella cooperazione percepita dagli alunni, unitamente all'aumento dell'impegno e alla riduzione delle risposte negative nella maggior parte delle dimensioni affettive e relazionali, suggerisce che l'implementazione continuativa e strutturata del feedback tra pari in piccoli gruppi eterogenei abbia prodotto un effetto positivo sul clima di classe e sui processi di coinvolgimento degli alunni. Tali evidenze sono coerenti con i risultati della metanalisi di Li et al. (2020), che documenta effetti positivi della peer assessment sull'apprendimento, e con le indicazioni di Hattie (2016) sull'importanza di un feedback tra pari gestito con attenzione pedagogica.

Il decremento nella percezione dell'utilità per l'acquisizione di contenuti nuovi (D8), apparentemente in contraddizione con un andamento generale positivo, si rivela – alla luce delle risposte aperte – interpretabile come un indicatore di maturazione nella comprensione della funzione del laboratorio: gli alunni sembrano aver interiorizzato che le sessioni erano principalmente orientate al consolidamento cooperativo e allo sviluppo delle competenze relazionali, più che all'acquisizione di conoscenze disciplinari nuove. Questo dato suggerisce, al contempo, l'importanza di una comunicazione esplicita degli obiettivi formativi agli alunni fin dall'inizio del progetto, in linea con quanto raccomandato da Hattie e Timperley (2007) riguardo alla condivisione del feed-up.

La componente relativa all'alunno con ASD, pur non consentendo conclusioni generalizzabili, offre indicazioni di interesse per la progettazione di interventi futuri. La prevedibilità della routine, la chiarezza dei ruoli all'interno del gruppo e la mediazione sistematica del docente di sostegno sembrano aver costituito fattori facilitanti la partecipazione dell'alunno alle attività cooperative, in accordo con le raccomandazioni di Cottini e Vivanti (2016). La riduzione osservata delle manifestazioni di rifiuto legate alla gestione dell'errore è coerente con quanto documentato da Scierra (2024) rispetto al ruolo del feedback nel ridurre la paura del fallimento, e con le indicazioni di Lee et al. (2024) sull'efficacia delle peer-mediated interventions per alunni con ASD.

Il presente studio presenta limiti evidenti che ne circoscrivono la portata: il disegno a caso singolo senza gruppo di controllo, la dimensione ridotta del campione, la natura non sistematizzata dell'osservazione sull'alunno con ASD e l'assenza di misure standardizzate di outcome impediscono qualsiasi generalizzazione. Il valore del contributo è di tipo esplorativo e propositivo: esso documenta la fattibilità di un



progetto di feedback tra pari in un contesto naturalistico inclusivo e offre un repertorio di strumenti e procedure replicabili in ricerche future a disegno più robusto.

In prospettiva, appare rilevante: (a) replicare il progetto con campioni più ampi e con strumenti di osservazione sistematizzati, in particolare per gli alunni con ASD; (b) estendere il confronto a più quadri-mestri o anni scolastici per valutare gli effetti a lungo termine; (c) esplorare l'integrazione del feedback tra pari con strumenti digitali di supporto, che possano ampliarne l'accessibilità per alunni con profili di sviluppo eterogenei; (d) approfondire il ruolo del co-teaching come fattore mediatore dell'efficacia del feedback tra pari nei contesti inclusivi.

## Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Publishing.
- Aquario, D. (2018). *Valutazione formativa e processi di feedback: strumenti e pratiche nella scuola primaria*. FrancoAngeli.
- Bevilacqua, A. (2023). *Il feedback a scuola. Strategie per promuovere l'apprendimento*. Carocci.
- Bijlsma, H., Röhl, S., & Rollett, W. (2021). *Student feedback on teaching in schools. Using student perceptions for the development of teaching and teachers*. Springer.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: New roles, new means* (Vol. 69, pp. 26–50). University of Chicago Press.
- Bürgermeister, A., Rinaldi, L., Lüken, M., & Prediger, S. (2025). Formative assessment in inclusive mathematics education in secondary schools: A systematic review. *Education Sciences*, 15(5), 577. <https://doi.org/10.3390/educsci15050577>
- Cottini, L., & Vivanti, G. (2016). *Autismo, come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola*. Giunti Edu.
- Foster, H. (2024). The impact of formative assessment on student learning outcomes: A meta-analytical review. *Academy of Educational Leadership Journal*, 28(S1), 1–3.
- Grión, V., & Serbati, A. (2017). *Valutare e valutarsi: Prospettive e strumenti per la peer & self assessment*. Carocci.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Erickson.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2025). *Il feedback in classe. Uno strumento di valutazione formativa per superare i voti*. Erickson.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Lee, S., Gallup, J., Perihan, C., & Fan, H. (2024). Peer-mediated intervention's effectiveness for students with autism spectrum disorder. *Educational Research: Theory and Practice*, 35(4).
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X., & Tywoniw, R. (2020). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 193–211. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1620679>
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). Routledge.
- Mitchell, D. (2018). *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva*. Erickson.
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder. (2023). AFIRM resources. <https://autismpdc.fpg.unc.edu/npdc-resources>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Ravet, J. (2013). Delving into the complexity of the relationship between formative assessment and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(9), 961–979. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.724667>
- Scierri, I. D. (2024). *La valutazione come autoregolazione e sostenibilità dell'apprendimento. Prospettive teoriche e ricerca empirica sull'agire valutativo degli insegnanti*. FrancoAngeli.



- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Rand McNally.
- Sortwell, A., Trimble, K., Gough, R., Rathod, A., & Borghese, M. M. (2024). A systematic review of meta-analyses on the impact of formative assessment on K-12 students' learning: Toward sustainable quality education. *Sustainability*, 16(17), 7826. <https://doi.org/10.3390/su16177826>
- Wiliam, D. (2006). Formative assessment: Getting the focus right. *Educational Assessment*, 11(3–4), 283–289.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE.