



# Observing peer feedback in preschool

## Osservare il feedback fra pari nella scuola dell'infanzia

Paola Zoroaster

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata; Università degli Studi di Padova (Italy);  
paola.zoroaster@phd.unipd.it  
<https://orcid.org/0009-0002-8063-2456>

Emilia Restiglian

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata; Università degli Studi di Padova (Italy);  
emilia.restiglian@unipd.it  
<https://orcid.org/0000-0002-1837-6909>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

In the scientific literature of recent years, the topic of peer feedback in the educational field has been widely investigated, so much so that its role in the function of student learning, for example to promote self-assessment mechanisms, has been demonstrated in numerous studies. Although feedback is now considered a necessary and advantageous tool in school and university practice, there are still few studies that investigate its presence and value in nursery school. This article presents two ethnographic studies carried out in the Veneto Region and aimed at verifying the production of feedback among children aged 3, 4 and 5. Through an observation protocol, built specifically for the research, it was possible to confirm the significant presence of feedback also in this age group.

Nella letteratura scientifica degli ultimi anni, il tema del feedback fra pari in ambito didattico è stato ampiamente investigato tanto che il suo ruolo in funzione dell'apprendimento degli studenti, ad esempio per promuovere meccanismi di autovalutazione, è stato dimostrato in numerose ricerche. Nonostante il feedback sia considerato ormai uno strumento necessario e vantaggioso nella pratica scolastica e universitaria, sono ancora poche le ricerche che ne indagano la presenza e il valore nella scuola dell'infanzia. In questo articolo vengono presentate due ricerche etnografiche svolte nella Regione Veneto e volte a verificare la produzione di feedback fra i bambini di 3, 4 e 5 anni. Attraverso un protocollo osservativo, costruito ad hoc per la ricerca, è stato possibile confermare la presenza significativa di feedback anche in questa fascia di età.

#### KEYWORDS

Peer feedback, Kindergarten, Observation, Ethnographic research  
Peer feedback, Scuola dell'infanzia, Osservazione, Ricerca etnografica

**Citation:** Zoroaster, P., & Restiglian, E. (2025). Observing peer feedback in preschool. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 57-66. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25\\_07](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_07)

**Copyright:** © 2025 Author(s).

**License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

**Conflicts of interest:** The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

**Authorship:** Conceptualization (P. Zoroaster, E. Restiglian); Investigation (P. Zoroaster, E. Restiglian); Methodology (P. Zoroaster, E. Restiglian); Writing – original draft (P. Zoroaster, E. Restiglian); Writing – review & editing (P. Zoroaster, E. Restiglian).

**Acknowledgments:** This work was supported by the Doctoral Program in Pedagogical Sciences of Education and Training – SPEF (Curriculum Pedagogical Sciences) of the University of Padua. This work was made possible thanks to the collaboration of the preschools: “Elena Cornaro 1” (Comprehensive Institute “Ilaria Alpi” in Favaro Veneto-VE) and “Maria Amatori” (Comprehensive Institute “Thiene” in Thiene-VI). Thanks to Silvia Azzolin, Claudia Boldrin, Francesca Scaramuzza, Beatrice Frison, Mariasole Reghelin and Anna Scarano for their contribution to the research.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25\\_07](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_07)

**Submitted:** April 1, 2025 • **Accepted:** June 18, 2025 • **Published on-line:** June 21, 2025

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduzione

Le ricerche sul feedback sono inquadrabili entro una prospettiva socio-costruttivista che lo considera come un processo dialogico grazie al quale lo studente costruisce, monitora e valuta attivamente il proprio apprendimento (Grion et al., 2021; Black & Wiliam, 2009). La produzione di feedback per i propri pari sembra avere effetti positivi sul processo di apprendimento, in quanto gli studenti sono coinvolti e attivi in processi di analisi, revisione, integrazione e rielaborazione di saperi (Hattie & Timperley, 2007; Nicol, 2010; Topping, 2010; Restiglian & Grion, 2019). Il ruolo del feedback viene descritto ampiamente nelle ricerche relative alla valutazione fra pari soprattutto nel contesto scolastico e universitario (Castoldi, 2012; Benvenuto, 2013; Grion & Serbati, 2018; Grion et al., 2018; Nigris et al., 2019; Grion et al., 2021; Nigris & Agrusti, 2021). Tuttavia, l'attenzione relativa al feedback nella fascia 0 – 6 anni rimane ancora limitata. Per questo motivo è necessario indagarlo maggiormente per comprenderne meglio le potenzialità e l'impatto che può avere nell'apprendimento dei bambini.

Poiché l'apprendimento è costantemente intrecciato alla pluralità dei luoghi del vivere sociale e si sviluppa a partire dalle esperienze quotidiane dell'individuo (Bellotti, 2023; Rogoff, 2003), appare importante osservare le dinamiche di interazioni fra i bambini nei luoghi da loro frequentati. In particolare, la classe rappresenta un ambiente privilegiato per andare a studiare i meccanismi di feedback e per osservare il loro ruolo nello sviluppo dell'apprendimento.

Secondo Lave & Wenger (2006), l'apprendimento richiede la partecipazione alle pratiche significative di una certa comunità. In questo senso la classe può essere considerata una comunità di pratica, un ambiente in cui gli studenti interagiscono costantemente fra di loro e apprendono attraverso la loro partecipazione ad esperienze condivise. In questo ambiente i bambini sono chiamati ad affrontare situazioni sfidanti e significative in un contesto sicuro e protetto in cui la professionalità dell'insegnante è fondamentale per supportare lo sviluppo del bambino. In un contesto di questo tipo il feedback fra pari assume un ruolo fondamentale perché favorisce il confronto, la co-costruzione di saperi e il raggiungimento di nuove competenze.

Per rilevare il feedback fra pari all'interno di una comunità di pratica rappresentata dalla classe, l'osservazione risulta essere lo strumento fondamentale per la raccolta dei dati (Podmore & Luff, 2012). Attraverso l'osservazione delle interazioni fra i bambini è possibile comprendere quali sono le dinamiche di apprendimento e le modalità con cui il feedback viene generato e ricevuto dai bambini. L'osservazione è una pratica essenziale nel lavoro con i bambini e gli insegnanti devono formarsi per riuscire a cogliere ciò che non si vede, a rendere noto l'invisibile, a dare valore anche alle piccole cose. Come sottolineato da Altamura et al., (2022) l'osservazione è un metodo fondamentale per comprendere le dinamiche educative ma non è un'abilità innata "saper osservare non è una dote naturale ma una competenza da acquisire" (p. 178). La capacità di saper osservare e dare valore ad alcuni aspetti piuttosto che ad altri, attribuisce pro-

fessionalità educativa e valore al ruolo degli insegnanti (O'Leary, 2020).

Ma quindi è possibile parlare di feedback nell'infanzia? Se da una parte sono note le ricerche sul feedback nel contesto della scuola primaria, secondaria e nell'università (ad esempio Grion, et al., 2018; Grion & Serbati, 2018; Restiglian & Grion, 2019; Nicol, 2010), dall'altra parte, l'analisi della letteratura evidenzia una carenza di studi sul feedback fra pari nell'infanzia (0-6 anni). Diventa a questo proposito fondamentale, innanzitutto, rilevare la presenza di feedback nella fascia di età 0-6, e inoltre comprendere se e in che modo il feedback può essere utile nell'apprendimento del bambino.

## 2. Metodo

L'interesse per il tema del feedback fra pari nell'infanzia è nato nel corso dell'anno scolastico 2022-23, quando due insegnanti della scuola dell'infanzia di Favaro Veneto (VE), hanno cominciato a documentare e tenere traccia delle interazioni fra i bambini della loro sezione. Grazie alle loro osservazioni quotidiane, le insegnanti si sono rese conto che il feedback poteva diventare un efficace strumento di apprendimento per i bambini. Contemporaneamente durante una conferenza scuola-università tenuta dall'Università degli Studi di Padova è emerso che il modello di valutazione fra pari così come approfondito a scuola e all'università (Castoldi, 2012; Benvenuto, 2013; Grion & Serbati, 2018; Grion et al., 2018; Nigris et al., 2019; Grion et al., 2021; Nigris & Agrusti, 2021), non poteva essere trasferito allo stesso modo nella scuola dell'infanzia.

Da questo spunto è nata l'idea di spostarsi sulla dimensione del feedback e di costituire un piccolo gruppo di ricerca composto da due docenti universitarie, tre insegnanti di scuola dell'infanzia, due laureande di Scienze della formazione primaria e una dottoranda di ricerca in area pedagogica, che lavorando insieme potesse approfondire la tematica.

La partecipazione di un gruppo eterogeneo di persone ha permesso di avviare pratiche fondate sul confronto e sulla triangolazione delle analisi, limitando *bias* collegati a visioni interpretative di tipo unidirezionale da parte di un unico ricercatore. Secondo Galliani e De Rossi, infatti, "molteplici comunità di ricercatori e altri soggetti interessati, attivando processi interpretativi da punti di vista differenti, arricchiscono il valore del significato negoziato della ricerca" (Galliani & De Rossi, 2014, p. 22).

Considerando che il concetto di feedback nel contesto scolastico viene già considerato uno strumento utile per l'apprendimento in relazione al tema della valutazione fra pari (ad esempio Black & Wiliam, 1998; Hattie e Timperley, 2007; Spiller, 2012; Hattie & Clarke, 2018; Serbati et al., 2019; Nicol, 2019; Restiglian & Grion, 2019; Rossi et al., 2019), lo scopo della ricerca è stato quello di indagare se è possibile considerarlo allo stesso modo anche nella dimensione dell'infanzia.

È emersa così l'idea di verificare la presenza dei diversi livelli di feedback già identificati da Hattie e Timperley (2007) anche fra i bambini di 3-6 anni. Questi

autori infatti descrivono i diversi livelli di feedback in modo generale non soffermandosi nelle specifiche età evolutive.

Per rispondere allo scopo della ricerca, sono state elaborate le seguenti domande, che hanno orientato la sperimentazione nelle due scuole dell'infanzia coinvolte:

- DR1: I bambini durante le attività strutturate, libere e routinarie producono spontaneamente feedback?
- DR2: Nella scuola dell'infanzia si ritrovano i livelli di feedback così come descritti da Hattie e Timperley?
- DR3: Il protocollo osservativo definito dal gruppo di ricerca funziona per l'analisi dei feedback?

### 3. La ricerca

Il progetto è stato avviato durante l'anno accademico 2023 – 2024, quando il gruppo di ricerca inizia ad esaminare la documentazione in formato video prodotta dalle insegnanti di due scuole dell'infanzia: Elena Cornaro 1 dell'IC "Ilaria Alpi" a Favaro Veneto (VE) e Maria Amatori dell'IC "Thiene" a Thiene (VI). La scelta delle due scuole da coinvolgere nel progetto è stata intenzionale e determinata dalla presenza delle insegnanti nel gruppo di ricerca. L'osservazione dei feedback fra pari si è realizzata all'interno di un'unica sezione per ogni scuola, questa scelta è stata fatta per evitare di considerare un campione troppo ampio per la ricerca.

Entrambi i contesti scolastici sono simili dal punto di vista della collocazione nel territorio e le sezioni sono strutturate in modo eterogeneo dal punto di vista di genere, età e nazionalità dei bambini.

La raccolta dei materiali è stata fatta principalmente tramite videoregistrazioni e osservazioni cartamata. La ricerca è stata presentata ai genitori dei bambini coinvolti e successivamente è stato fatto firmare loro un modulo di consenso per la realizzazione delle registrazioni. I ricercatori hanno raccolto e analizzato tutti i dati nel pieno rispetto dei diritti e della privacy dei soggetti coinvolti.

I video delle interazioni fra i bambini sono stati realizzati mediante l'uso di dispositivi digitali durante diversi momenti della giornata, in particolare durante attività di gioco libero e strutturato tra bambini di 3, 4 e 5 anni. Le videoregistrazioni sono state realizzate in diversi momenti della giornata scolastica ed il tempo effettivo di permanenza del ricercatore all'interno della scuola è stato di circa due mesi. La ricerca si è avvalsa quindi di un metodo di tipo etnografico, in quanto tecnica di ricerca di tipo qualitativo che prevede un lavoro sul campo del ricercatore e un tempo di osservazione partecipante delle persone, nei loro contesti di vita reale (Leoncini, 2011; Pavanello, 2010). L'utilizzo dell'osservazione partecipante, caratteristica

fondamentale del metodo etnografico, è stata utile per comprendere meglio come i bambini pensano, agiscono, attribuiscono significati simbolici e si relazionano con gli altri. È importante sottolineare, infatti, che affinché le dinamiche fra i bambini siano più spontanee e autentiche possibili, queste non devono essere in alcun modo influenzate dalla presenza fisica del ricercatore o dalla videocamera.

Alcuni video registrati all'inizio della raccolta dati sono stati infatti scartati perché i bambini si mettevano in posa di fronte alla videocamera o venivano comunque in qualche modo distratti dalla sua presenza. Per far fronte quindi a questo problema, è stato deciso che i ricercatori frequentassero la sezione della scuola dell'infanzia per un periodo di tempo abbastanza lungo per rendere i bambini abituati alla loro presenza. Le videoregistrazioni utili alla ricerca sono state fatte solamente dopo un primo periodo di osservazione e ambientamento. In questo modo si è riusciti a cogliere le dinamiche fra i bambini senza che fossero in qualche modo alterate dalla presenza di una nuova figura adulta nel contesto scolastico.

Il video è stato considerato uno strumento utile per supportare il lavoro di osservazione del ricercatore in quanto fornisce "un supporto prezioso per interpretare i dati e comunicarli, tanto da influenzare l'atteggiamento di approccio alle tecniche, all'analisi e all'interpretazione degli stessi rispetto ai tradizionali strumenti" (Galliani & De Rossi, 2014, p. 19). L'osservazione tramite videoregistrazione offre una serie di vantaggi rispetto alla trascrizione manuale dei contenuti osservati, sia per quanto riguarda la precisione della rilevazione, sia rispetto alla possibilità di revisione in tempi successivi e di un confronto tra osservatori diversi. La stessa traccia videoregistrata può essere consultata più volte, focalizzando di volta in volta l'attenzione su fattori diversi o su soggetti differenti, evitando che informazioni importanti vadano perdute perché messe in secondo piano da altri eventi o elementi che attirano maggiormente l'attenzione. Dunque, la possibilità di rivedere la videoregistrazione in tempi successivi consente livelli differenti di analisi da parte dello stesso osservatore, ma soprattutto permette che osservatori diversi possano essere consultati e coinvolti in un confronto intersoggettivo sui dati raccolti. Questo permette uno scambio di interpretazioni e la messa in evidenza di punti di vista diversi con la ricerca di un consenso intersoggettivo sui dati raccolti (Mantovani, 1998).

In totale fra novembre 2023 e marzo 2024, sono stati raccolti 40 video che mostravano interazioni e scambi di feedback fra i bambini. Di questi 40 video raccolti, 34 sono stati considerati utili ai fini della ricerca.

Di seguito nella *Tabella 1*, si riporta l'elenco del materiale video raccolto con la relativa descrizione del contenuto.

Scuola	Titolo video	Attività	Bambini (età, numero)
Scuola dell'infanzia 1 (VI)	Quattordici 1	Attività non strutturata: disegno libero	5 e 3 anni (2 bambini)
	Quattordici 2	Attività non strutturata: disegno libero	5 e 3 anni (3 bambini)
	Stella	Attività non strutturata: disegno libero	5 anni (2 bambini)
	Albero di Natale	Attività strutturata: costruzione albero di Natale	5 anni (2 bambini)
	Legnetti Verdi	Attività strutturata: costruzione albero di Natale	5 anni (2 bambini)
	Casetta	Attività non strutturata: angolo della casetta	5 e 3 anni (4 bambini)
	Molletta	Attività non strutturata: angolo della casetta	5 e 3 anni (3 bambini)
	Post Confronto	Attività non strutturata: lettura di un libro	5 e 3 anni (4 bambini)
	Forchetta	Attività non strutturata: gioco simbolico	5 e 3 anni (5 bambini)
	Indovinello	Attività non strutturata: indovinelli	5 e 3 anni (4 bambini)
	Navicella Spaziale	Attività non strutturata: costruzioni	5 e 3 anni (3 bambini)
	Dado	Attività non strutturata: gioco dell'oca	5 e 3 anni (3 bambini) + insegnante
	Gioco dell'Oca	Attività non strutturata: gioco dell'oca	5 anni (2 bambini)
	Numeri	Attività non strutturata: gioco matematico	5 anni (2 bambini)
	Come Si Fa	Attività non strutturata: costruzioni	5 e 3 anni (3 bambini)
	Sost.1	Attività non strutturata: gioco matematico	5 anni (2 bambini)
	Sost.3_Libro	Attività non strutturata: lettura di un libro	5 e 3 anni (3 bambini)
Scuola dell'infanzia 2 (VE)	Disegno	Attività non strutturata: disegno libero	4 e 3 anni (2 bambini)
	Routine Giorni	Attività di routine: calendario giornaliero	4 e 3 anni (4 bambini)
	Pulizia e Pittura Vetrate	Attività strutturata: pittura vetrate	4 e 3 anni (3 bambini)
	Pittura Vetrate	Attività strutturata: pittura vetrate	4 e 3 anni (3 bambini)
	Biglietto di Natale	Attività strutturata: biglietto di Natale	4 anni (2 bambini + insegnante)
	Fucsia	Attività non strutturata: disegno libero	4 anni (3 bambini)
	Siamo in Troppi	Attività non strutturata: angolo della casetta	4 e 3 anni (5 bambini)
	Riordino	Attività di routine: riordino	4 anni (3 bambini)
	Numero 8	Attività di routine: calendario giornaliero	4 anni (3 bambini)
	Non Gioco Più con Te	Attività non strutturata: disegno libero	4 e 3 anni (2 bambini)
	Indovina Cos'è	Attività non strutturata: disegno libero	4 anni (2 bambini)
	Disegno Scarpa	Attività non strutturata: disegno libero	4 anni (2 bambini)
	Costruzioni Casetta	Attività non strutturata: costruzioni	4 e 3 anni (6 bambini)
	Capanna	Attività non strutturata: costruzione capanna	4 anni (2 bambini)
	Scatoline 1	Attività non strutturata: gioco scatoline	4 e 3 anni (6 bambini)
	Scatoline 2	Attività non strutturata: gioco scatoline	4 e 3 anni (6 bambini)
	Tempo	Attività di routine: calendario giornaliero	4 e 3 anni (4 bambini)

Tabella 1. Descrizione del materiale video raccolto.



#### 4. Analisi dati

Tutte le interazioni verbali e non verbali fra i bambini raccolte nei 34 video, sono state trascritte in un protocollo osservativo appositamente creato dal gruppo di ricerca per questo progetto. Durante la trascrizione dei video nel protocollo osservativo, il gruppo di ricerca ha provveduto ad anonimizzare i dati sensibili dei bambini. Il processo di costruzione del protocollo

osservativo è stato un percorso piuttosto lungo caratterizzato da prove ed errori. La necessità di adattare il protocollo osservativo alle specifiche esigenze del progetto ha comportato per le ricercatrici una continua revisione di questo strumento al fine di garantire la massima affidabilità nella raccolta dei dati.

Nella *Tabella 2* è riportato il protocollo osservativo definitivo ed utilizzato per la ricerca.

Descrizione CONTESTO (pre-strutturato, non strutturato o strutturato / individuale / in coppia o di gruppo)		
Descrizione TEMPISTICA / TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ (momento della giornata / Tipologia di attività)		
Descrizione FORMA COMUNICATIVA (verbale o non verbale)		
TRASCRIZIONE (descrizione di frasi e gesti)	DISTINZIONE TRA FEEDBACK E RISPOSTA	LIVELLO DI FEEDBACK (compito, sé, processo, autoregolazione)
EVIDENZE / ANNOTAZIONI		

Tabella 2. Protocollo osservativo.

Tramite l'utilizzo di questo protocollo osservativo è stato possibile verificare a quale livello di feedback corrispondevano i 151 segmenti di testo codificati come feedback. Il protocollo osservativo è articolato in cinque sezioni distinte. Le prime tre sezioni forniscono indicazioni circa il contesto, la natura dell'attività svolta e la tipologia di comunicazione utilizzata, elementi essenziali per una corretta interpretazione dei comportamenti osservati. La quarta sezione documenta in modo dettagliato tutte le interazioni tra pari, con la relativa distinzione tra feedback e risposta al feedback e la successiva suddivisione nei livelli a cui il feedback in questione è collegato. I livelli inseriti nel protocollo osservativo fanno riferimento ai quattro già identificati da Hattie e Timperley (2007), ovvero quelli relativi al compito, al processo, all'autoregolazione e al sé. La quinta ed ultima sezione del protocollo osservativo, infine, è riservata a eventuali annotazioni libere.

In questa ricerca, è stato utilizzato il software di analisi qualitativa Atlas.ti per l'analisi del contenuto (Vaismoradi et al., 2013) dei protocolli osservativi. Il *codebook* è stato costruito a partire dalle domande di ricerca e dai livelli identificati da Hattie e Timperley (2007). Inoltre, è stata inclusa nel *codebook* una categoria denominata "altro" per identificare quegli aspetti che non risultavano chiaramente definiti. Questo procedimento ha portato alla costruzione di 4 categorie e 13 sottocategorie (codici). I codici relativi ad un unico specifico tema individuato sono stati concordati tra i ricercatori che successivamente ne hanno analizzato e quantificato la presenza nei protocolli. Si presenta nella *Tabella 3*, il *codebook* utilizzato.

Categoria	Codice	Livello	Descrizione
Feedback	1.1. FT	= Task level	Feedback rispetto al compito. Grado di esecuzione/comprendimento dei compiti
	1.2. FP	= Process level	Feedback rispetto al processo. Processo principale necessario per comprendere/eseguire i compiti
	1.3. FR	= Self-regulation level	Feedback rispetto all'autoregolazione. Autocontrollo, direzione e regolazione delle azioni
	1.4. FS	= Self level	Feedback rispetto al sé. Valutazioni personali e affetti
	1.5. FRela	= Relation level	Feedback rispetto alla relazione. Feedback dato da un bambino ad un altro bambino con lo scopo di cercare di mantenere o concludere una relazione con lui
	1.6. AltroF	= Altro feedback	Feedback non ancora identificato
	1.7. FDir	= Feedback diretto	Espresso in modo diretto e immediato a qualcuno
	1.8. FInd	= Feedback indiretto	Espresso in modo indiretto, ovvero che non tende direttamente al proprio fine, che giunge a effetto attraverso passaggi intermedi o elementi interposti; non immediato
	1.9. FEsp	= Feedback esplicito	Espresso in modo chiaro/esplicito a qualcuno
	1.10. FImp	= Feedback implicito	Deducibile anche se non espressamente enunciato
Atto Comunicativo	2.1. Att o - Com	= Atto Comunicativo	Atto regolativo che ha un'intenzione sull'ascoltatore, che mira ad un cambiamento. Possono essere anche prodotti in modo involontario e non intenzionale ma comunicano informazioni importanti: es. arrossire, trasalire, etc.
Atto Linguistico	3.1. Att o - Ling	= Atto linguistico	Atto linguistico più generico, è un enunciato, intende informare di qualcosa, ha uno scopo preciso.
Altro	4.1. Non - Def	= Aspetto non definito	Aspetto non ancora definito

Tabella 3. Codebook.

Per l'analisi del contenuto con il software Atlas.ti, sono stati considerati 358 segmenti nella comunicazione fra pari. Questo numero include sia i segmenti codificati come feedback, sia quelli codificati come atti linguistici o atti comunicativi. Gli atti linguistici sono stati distinti da quelli comunicativi, identificando per atti linguistici tutte le espressioni verbali utilizzate per comunicare un'informazione e aventi uno scopo preciso (Back & Harnish 1979) mentre gli atti comunicativi sono stati definiti dal gruppo di ricerca come le espressioni prodotte con lo scopo di ottenere un cambiamento sull'ascoltatore. Questi atti comunicativi possono essere parole e/o gesti espressi sia in modo intenzionale che involontario (es. arrossire, susultare, ecc.).

I soli segmenti catalogati come feedback sono risultati essere 151. Se i segmenti considerati includevano un riferimento a due codici in modo non separabile, l'estratto è stato codificato in entrambi i codici.

Utilizzando l'analisi del contenuto, è stato possibile analizzare e codificare i dati in modo qualitativo e allo stesso tempo quantificarli (Gbrich, 2007 in Vaismoradi et al., 2013).

Utilizzando l'analisi tematica è stato possibile "identificare, analizzare modelli (temi) all'interno dei dati" (Braun & Clarke, 2006, in Vaismoradi et al., 2013, p. 400).

L'analisi del contenuto e l'analisi tematica sono associate alle modalità induttiva e deduttiva, entrambe utili per questo tipo di analisi in quanto

"l'analisi induttiva del contenuto e l'analisi tematica vengono utilizzate nei casi in cui non ci sono studi precedenti che trattano il fenomeno, e quindi le categorie codificate sono derivate direttamente dai dati del testo. Un approccio deduttivo è utile se l'obiettivo generale dell'analisi tematica e dell'analisi del contenuto è testare una teoria precedente in una situazione diversa, o confrontare categorie in periodi diversi" (Vaismoradi et al., 2013, p. 401).

L'analisi con il software Atlas.ti ha consentito di identificare un nuovo livello di feedback definito dal gruppo di ricerca come "*feedback rispetto alla relazione*". Con questo tipo di feedback si vuole indicare un feedback che viene dato da un bambino ad un altro bambino, con lo scopo di cercare di mantenere o concludere una relazione di gioco con lui anche a costo di modificare la propria azione e/o l'attività che sta svolgendo.

Inoltre, sono stati codificati in modo distinto le tipologie di feedback, suddividendoli in diretti e indiretti, espliciti ed impliciti. I feedback "diretti" sono quelli espressi in modo immediato verso qualcuno, mentre i feedback "indiretti" sono quelli che non mirano direttamente al proprio scopo, ma che raggiungono il loro effetto tramite passaggi intermedi o elementi interposti.

L'analisi dei dati ha evidenziato che 143 segmenti di testo sono stati codificati come feedback diretti, mentre solo 8 segmenti di testo sono stati codificati come feedback indiretti.

È stata introdotta anche una seconda distinzione fra feedback "espliciti", espressi cioè in modo chiaro

a qualcuno, ed "impliciti", deducibili anche se non esplicitamente enunciati. In totale 10 segmenti di testo sono stati codificati come feedback "impliciti" e 141 come feedback "espliciti". Si presenta nella *Tabella 4* la sintesi dell'analisi tematica e dei contenuti.

Categoria	Codice	Frequenza	Percentuale su 151 segmenti di feedback	Percentuale su 358 segmenti totali
Feedback	1.1. FT	62	41%	17,3%
	1.2. FP	51	33,7%	14,2%
	1.3. FR	25	16,5%	6,9%
	1.4. FS	9	5,9%	2,5%
	1.5. FRela	1	0,6%	0,2%
	1.6. AltroF	2	1,3%	0,5%
	1.7 FDir	143	94,7%	39,9%
	1.8 FInd	8	5,2%	2,2%
	1.9 FEsp	141	93,3%	39,3%
	1.10 FImp	10	6,6%	2,7%
	Totale categoria	151	/	42,1%
Atto comunicativo	2.1. Atto-Com	32	/	8,9%
	Totale categoria	32	/	8,9%
Atto linguistico	3.1 Atto-Ling	158	/	44,1%
	Totale categoria	158	/	44,1%
Altro	4.1 Non-Def	17	/	4,7%
	Totale categoria	17	/	4,7%

Tabella 4. Analisi tematica e dei contenuti.

Al termine dell'analisi con Atlas.ti, il gruppo di ricerca si è reso conto della necessità di dover realizzare un'ulteriore analisi per ciascuna videoregistrazione, che fosse maggiormente descrittiva e che specificasse nel dettaglio:

1. Il ruolo assunto dal bambino nel contesto dell'interazione, ad esempio in qualità di tutor o guida;
2. La strategia comunicativa utilizzata per fornire il feedback (come la ripetizione);
3. Lo scopo del feedback formulato, ad esempio far indovinare qualcosa al compagno, aiutarlo a ricordare o sostenerlo durante un compito;
4. L'effetto prodotto dal feedback sull'interlocutore, valutando se quest'ultimo ha seguito le indicazioni ricevute, se ha modificato la propria azione o se ha interrotto l'interazione.

Questa seconda analisi, principalmente descrittiva, ha permesso di ricostruire in maniera discorsiva e fluida ciò che il protocollo osservativo aveva lasciato "frammentato". Questa scelta si è rivelata particolarmente utile non solo perché ha facilitato la lettura e l'interpretazione delle dinamiche relazionali, ma anche perché ha reso più accessibile la comprensione dei protocolli osservativi e l'interpretazione del significato del feedback nel contesto educativo dell'infanzia.

## 5. Risultati

Presentiamo in questa sezione i risultati emersi dall'analisi sulle 34 videoregistrazioni con i rispettivi protocolli osservativi rispondendo alle domande di ricerca.

### 5.1 DR1: I bambini durante le attività strutturate, libere e routinarie producono spontaneamente feedback?

Grazie all'analisi dei protocolli si è riusciti ad identificare la presenza di feedback nelle interazioni fra i bambini delle sezioni considerate.

La possibilità che offre il protocollo osservativo di scomporre il dialogo in diverse sezioni ha facilitato la codifica dei segmenti e l'analisi del contenuto del testo.

Per poter rispondere a questa domanda di ricerca, le videoregistrazioni sono state realizzate in vari momenti della giornata scolastica, con un periodo complessivo di osservazione del ricercatore all'interno della scuola di circa due mesi. L'utilizzo del metodo etnografico è stato utile per comprendere meglio come i bambini pensano, agiscono, attribuiscono significati simbolici e si relazionano con gli altri.

La maggior parte dei video però sono stati registrati nel corso della mattina, in quanto c'era una presenza maggiore di bambini in sezione. Le videoregistrazioni sono state realizzate durante lo svolgimento di diverse tipologie di attività (strutturata, non strutturata, di routine).

Dalla nostra analisi emerge che il conteggio numerico effettivo dei segmenti identificati come feedback nelle 34 videoregistrazioni è di 151 su 358 segmenti. Questi feedback sono stati suddivisi secondo la classificazione proposta da Hattie e Timperley (2007), distinguendo quattro categorie principali: feedback sul compito, feedback sul processo, feedback autoregolativo, feedback sul sé. Secondo gli autori, il feedback sul compito fornisce indicazioni specifiche sulla correttezza dell'attività svolta, evidenziando gli errori e proponendo miglioramenti. Il feedback sul processo si concentra soprattutto sulle strategie utilizzate per affrontare un compito. Il feedback autoregolativo è fondamentale per riflettere sulle proprie strategie di apprendimento e svolgimento di un compito. Infine, il feedback sul sé, considerato meno efficace da Hattie e Timperley (2007), fornisce valutazioni generali sulla persona piuttosto che informazioni utili relative al compito.

Per una classificazione più dettagliata dei feedback osservati, sono stati introdotti ulteriori codici. Il codice "FRela" è stato utilizzato per classificare il feedback che abbiamo definito di tipo relazionale, mentre i codici "FEsp" e "Flmp" distinguono fra feedback espliciti e impliciti. Infine, i codici "FDir" e "Flnd" sono stati utilizzati per differenziare i feedback diretti da quelli indiretti.

Dall'analisi e codifica dei protocolli si evidenzia quindi che i bambini nei diversi momenti della giornata producono spontaneamente feedback durante le interazioni con i pari. Questo risultato accentua l'importanza della scuola dell'infanzia come ambiente di apprendimento in quanto favorisce la collaborazione, il dialogo e l'aiuto reciproco fra i pari.

### 5.2 DR2: Nella scuola dell'infanzia si ritrovano i livelli di feedback così come descritti da Hattie e Timperley?

Dall'analisi svolta con il software Atlas.ti è emerso che nella trascrizione delle 34 videoregistrazioni considerate, sono presenti i livelli di feedback già identificati da Hattie e Timperley (2007). Sono stati infatti codificati:

- 62 feedback relativi al livello del compito;
- 51 feedback relativi al livello del processo;
- 25 feedback relativi al livello dell'autoregolazione;
- 9 feedback relativi al livello del sé.

La frequenza maggiore di feedback prodotti dai bambini è quella collegata al livello del compito. Ciò suggerisce che il feedback più comune che i bambini hanno utilizzato nei confronti di un pari riguarda principalmente l'esecuzione di un compito, ossia il raggiungimento di un risultato concreto nel lavoro svolto.

Viene presentato di seguito un estratto tratto dal protocollo osservativo "Video 22-indovinello", nel quale è stato codificato un feedback sul livello del compito e uno sul livello del sé (Tabella 5).

<b>Descrizione CONTESTO</b> (pre-strutturato, non strutturato o strutturato / individuale/in coppia o di gruppo)		E. (5 anni), F. (3 anni), M. (5 anni), E. (5 anni) Contesto non strutturato (momento di gioco libero) Contesto di gruppo
<b>Descrizione TEMPISTICA / TIPOLOGIA DI ATTIVITÀ</b> (momento della giornata / Tipologia di attività)		Momento di gioco libero che precede l'attività strutturata della mattina, in questo caso i compagni si stanno dedicando alla lettura. E. pone un indovinello ai compagni relativamente alle immagini presenti nel libro.
<b>Descrizione FORMA COMUNICATIVA</b> (verbale o non verbale)		Forma comunicativa verbale e non verbale.
<b>TRASCRIZIONE</b> (descrizione di frasi e gesti)	<b>DISTINZIONE TRA FEEDBACK E RISPOSTA</b>	<b>LIVELLO DI FEEDBACK</b> (compito, sé, processo, autoregolazione)
E.: "Indovinate dov'è l'uccello giallo" e gira il libro verso i compagni per mostrare le immagini.	Atto linguistico	
Subito i compagni si alzano e corrono verso il libro.	Atto comunicativo	
F.: "L'uccello giallo è questo" e indica con il dito un punto della pagina	Atto linguistico	
E. lo corregge: "No quello è grigio!"	Feedback	Livello del compito
M. senza parlare indica l'uccello giallo nella pagina del libro	Risposta al feedback	
E. se ne accorge e con entusiasmo dice: "Bravo M., bravo M.,!"	Feedback	Livello del sé
<b>EVIDENZE / ANNOTAZIONI</b>		

Tabella 5. Analisi protocollo "Video 22-indovinello".

Come si può vedere dall'esempio presentato, il protocollo osservativo è stato utile al fine di codificare non solo i feedback ma anche gli atti linguistici (Back & Harnish, 1979) e quelli comunicativi (come sorridere, arrossire).



Nel corso dell'analisi i segmenti codificati come atti comunicativi sono stati 32 mentre quelli codificati come atti linguistici sono stati 158.

La scomposizione del dialogo fra i bambini e la classificazione dei segmenti nei rispettivi codici ha messo in luce come, oltre a generare feedback, i bambini utilizzino anche altre forme di espressione per interagire con i loro pari.

### 5.3. DR3: Il protocollo osservativo definito dal gruppo di ricerca funziona per l'analisi dei feedback?

L'utilizzo della videoregistrazione ha permesso una trascrizione completa dell'interazione verbale e non verbale fra i bambini all'interno del protocollo osservativo, consentendo così di esaminare i particolari in modo meticoloso e dettagliato. Avere un testo scritto di riferimento su cui poter fare riflessioni è risultato essere un aiuto valido per l'analisi dei dati.

Il protocollo osservativo è strutturato in modo tale da consentire l'inserimento di informazioni importanti, come il numero di bambini presenti durante la registrazione, la loro età e in particolare, la tipologia di attività che si sta svolgendo. Queste informazioni offrono al ricercatore dettagli importanti per svolgere al meglio l'analisi dei dati. Il protocollo osservativo ha permesso di dare significato alle parole dei bambini e di analizzare il feedback tenendo in considerazione anche il contesto nel quale è avvenuta l'unità di interazione.

Un ulteriore aspetto fondamentale è che l'utilizzo del protocollo osservativo ha facilitato un'analisi simultanea dei dati, attivando processi interpretativi e stimolando un confronto fra i membri del gruppo di ricerca. Lo scambio di interpretazioni fra i ricercatori ha, per esempio, consentito la codifica di un nuovo livello di feedback definito come *"feedback rispetto alla relazione"*.

In sintesi, poiché il protocollo osservativo sviluppato dal gruppo di ricerca ha consentito di raccogliere, analizzare e interpretare i dati in modo valido e sistematico, si ritiene che sia uno strumento funzionale per l'analisi dei feedback nel contesto della scuola dell'infanzia.

## 6. Discussione

La nostra ricerca ha evidenziato risultati importanti circa la tematica del feedback nell'infanzia. In primo luogo, tramite lo strumento del protocollo osservativo, che è stato creato *ad hoc* per la raccolta e l'analisi dei dati, è stato possibile confermare la produzione di feedback fra i bambini dai tre ai sei anni. In secondo luogo, è stato possibile confermare la presenza dei livelli di feedback già identificati da Hattie e Timperley (2007) nei bambini di età prescolare. Il gruppo di ricerca non ha solo approfondito il framework teorico di riferimento, ma ha anche identificato un nuovo livello di feedback che è stato definito come *"feedback rispetto alla relazione"*. Con cui si vuole indicare un tipo di feedback che un bambino fornisce ad un altro bambino, con l'obiettivo di mantenere o concludere una relazione di gioco con lui anche a costo di modificare la propria azione e/o l'attività che sta svolgendo.

Durante l'analisi delle 34 videoregistrazioni, questa specifica tipologia di feedback è stata codificata una sola volta. Pur consapevoli della sua rarità in questa fase iniziale di ricerca, le ricercatrici hanno ritenuto significativo riportarla comunque, considerandola un possibile oggetto di approfondimento nelle successive fasi del lavoro.

L'analisi con il software Atlas.ti ha permesso inoltre di codificare in modo differente le tipologie di feedback diretti e indiretti, espliciti ed impliciti. Al termine dell'analisi con Atlas.ti, il gruppo di ricerca si è reso conto della necessità di dover realizzare un'ulteriore analisi principalmente descrittiva, che ha permesso di ricostruire in maniera discorsiva e fluida ciò che il protocollo osservativo aveva lasciato "frammentato", facilitando il lettore nella codifica e nella comprensione dell'interazione avvenuta fra i bambini.

Nel corso del lavoro, la necessità di considerare le videoregistrazioni delle interazioni fra i bambini nella loro interezza in vista della restituzione dei risultati alle due scuole coinvolte nel progetto ha spinto le ricercatrici a rileggerle in un'ottica maggiormente narrativa. Durante i due incontri le insegnanti componenti il gruppo di ricerca hanno arricchito il dialogo con riflessioni e considerazioni circa la loro pratica educativa-didattica quotidiana.

L'incontro di restituzione con il corpo docente delle due scuole dell'infanzia coinvolte nel progetto ha avuto una forte valenza formativa. Esso ha permesso, infatti, non solo di confrontarsi sul tema del feedback come strumento per facilitare l'apprendimento, ma ha permesso loro anche di avere un tempo per discutere sulla necessità di utilizzare un linguaggio comune per riuscire a condividere gli stessi significati attribuiti alle parole dei bambini.

Sono state inoltre abbozzate nuove possibili piste di lavoro da percorrere nelle quali i bambini possano sentirsi più liberi e ascoltati dagli adulti. Al centro del dibattito è stata messa la questione della pratica dell'osservazione dei bambini come strumento educativo-didattico fondamentale per sostenere il loro sviluppo.

## 7. Conclusioni

La nostra ricerca basata sull'utilizzo di un protocollo osservativo ha evidenziato aspetti interessanti circa la produzione di feedback nella prima infanzia. L'attenzione si è concentrata in due scuole dell'infanzia del Veneto e le insegnanti delle sezioni coinvolte sono state coinvolte nel gruppo di ricerca. Il gruppo ha definito un protocollo osservativo per la raccolta dei dati svolgendo poi l'analisi di 34 videoregistrazioni riguardanti le interazioni fra i bambini.

I video sono stati realizzati mediante l'uso di dispositivi digitali durante diversi momenti della giornata, in particolare durante attività di gioco libero e strutturato tra bambini di 3, 4 e 5 anni.

Il protocollo osservativo costruito *ad hoc* per questo progetto è suddiviso in cinque sezioni e ha permesso di analizzare dettagliatamente il linguaggio verbale e non verbale durante l'interazione fra i bambini codificandolo come atto linguistico, atto comunicativo o feedback.

I segmenti di testo codificati come feedback sono



stati analizzati da tutti i componenti del gruppo di ricerca tramite il software di analisi qualitativa Atlas.ti. La triangolazione fra i ricercatori ha consentito di convalidare i risultati ottenuti dallo studio. Sono stati rilevati feedback per ciascuno dei livelli inclusi nel protocollo osservativo.

A seguito dei risultati emersi dalla revisione sistematica, che hanno evidenziato una mancanza di ricerche attorno al tema del feedback fra pari nell'infanzia, questo nostro primo risultato diventa rilevante se messo in relazione con l'attuale panorama scientifico perché permette di sviluppare una maggiore consapevolezza rispetto allo strumento del feedback che viene utilizzato dai bambini.

I feedback identificati grazie al protocollo osservativo si ritrovano nei livelli descritti da Hattie e Timperley (2007). I due autori sostengono che questi feedback siano utili per lo sviluppo dell'individuo, ma nella nostra ricerca l'analisi dell'effetto dei feedback è ancora in corso.

È stato inoltre individuato dal gruppo di ricerca un nuovo livello di feedback, denominato *"feedback sulla relazione"*.

La ricerca ha dovuto tenere conto delle difficoltà di svolgere ricerca nei contesti educativi. L'osservazione si è realizzata con la permanenza prolungata del ricercatore nelle sezioni di scuola dell'infanzia e grazie all'autorizzazione di Dirigente Scolastico, insegnanti e famiglie. Fondamentale è risultato il supporto dell'insegnante di sezione in quanto figura di connessione e mediazione fra il ricercatore e i genitori.

Da questa ricerca emergono infine spunti di riflessione interessanti circa l'influenza dei diversi stili educativi, l'importanza del ruolo degli insegnanti e la formazione continua. Diversi ricercatori (Becker, 1964; Isaacs, 2008; Waldfogel, 2015; Morabito & Vandenbroeck, 2020) nel corso degli anni, hanno evidenziato che la frequenza presso un servizio per l'infanzia di qualità produce un significativo ritorno sull'investimento economico. Heckman (2016), afferma che la crescita economica di un paese dipende dal suo investimento in capitale umano; perciò, investire nell'infanzia è fondamentale per l'intera società. Affinché questo avvenga è necessario però offrire strutture educative di qualità, con professionisti formati che sappiano accompagnare al meglio il bambino competente durante il suo percorso di crescita.

Gli insegnanti di scuola dell'infanzia rappresentano quindi professionisti che possono favorire nel bambino lo sviluppo delle competenze di base necessarie per la crescita e per l'apprendimento. Ogni insegnante ha l'opportunità di contribuire al successo scolastico, alla riuscita nel mondo del lavoro e alla realizzazione della vita sociale di una persona (Vandenbroeck et al., 2018).

In questo contesto, la formazione continua degli insegnanti diventa centrale in un'ottica di rispetto del bambino. È necessario creare spazi di confronto e "contaminazioni" fra le scuole per favorire uno scambio di esperienze e conoscenze. La riflessione sul feedback è particolarmente importante, poiché è riconosciuto come uno degli strumenti più efficaci per promuovere l'apprendimento dei bambini. Un'adeguata formazione in merito consentirebbe agli insegnanti di utilizzare il feedback adattandolo alle specificità di ciascun bambino e ai contesti educativi

e scolastici in cui si è inseriti. L'insegnante deve essere accompagnato nella capacità di discernere fra le metodologie e le tecniche educative emergenti, affinché riesca poi ad agire efficacemente nella pratica con i bambini. L'impressione generale è che, al momento, la formazione degli insegnanti sul tema del feedback nell'infanzia, non sia sufficiente per utilizzare questo strumento a supporto delle loro pratiche educative e didattiche.

La formazione iniziale all'interno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria potrebbe approfondire in maniera più sistematica l'analisi osservativa, valorizzandola come strumento formativo attraverso l'attività dei tutor di tirocinio. Tale approccio contribuirebbe allo sviluppo di una professionalità docente più consapevole, riflessiva e fondata su pratiche educative e didattiche maggiormente informate.

Con la ricerca qui presentata è possibile affermare che i bambini producono feedback nell'interazione fra pari e il feedback inteso come azione che produce cambiamento è utile per la comprensione e l'apprendimento dei bambini. Non è ancora stato possibile individuare quale specifico feedback sostiene maggiormente il processo di apprendimento nei bambini. Tuttavia, dalle prime osservazioni è emerso che le interazioni fra pari, e di conseguenza, la possibilità di produrre e ricevere feedback, è influenzata dallo stile educativo adottato all'insegnante.

Questo e altri aspetti pongono la ricerca aperta ad ulteriori sviluppi e approfondimenti.

## Riferimenti bibliografici

- Altamura, A., Caso, R., & Disalvo, A. (2022). Observation in early childhood educational services: Epistemological paradigms, application methods and educative implications. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 175–189. [https://doi.org/10.7346/fei-XX-03-22\\_14](https://doi.org/10.7346/fei-XX-03-22_14)
- Bach, K., & Harnish, R. M. (1979). *Linguistic communication and speech acts*. MIT Press. <https://doi.org/10.2307/413908>
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. University Press.
- Bellotti, C. (2023). Apprendere in tutti gli spazi e tempi del vivere umano. *Education Sciences & Society*, 2, 219–227. <https://doi.org/10.3280/ess2-2023oa16426>
- Benvenuto, G. (2013). *Mettere i voti a scuola: Introduzione alla docimologia*. Carocci.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/096959-5980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola: Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Carocci.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Galliani, L., & De Rossi, M. (Eds.). (2014). *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica: Modelli e criteri*. Pensa Multimedia.
- Grion, V., & Serbati, A. (Eds.). (2018). *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università*. Pensa MultiMedia.
- Grion, V., Serbati, A., Doria, B., & Nicol, D. (2021). Ripensare

- il concetto di feedback: Il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento. *Education Sciences & Society*, 2, 205–220. <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12429>
- Grion, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2018). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: Un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 209–226. Retrieved May 30, 2025, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2554>
- Hattie, J., & Clarke, S. (2018). *Visible learning: Feedback* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429485480>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heckman, J. J., & Raut, L. K. (2016). Intergenerational long-term effects of preschool: Structural estimates from a large, representative sample. *Journal of Econometrics*, 191(1), 159–174. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.-2015.10.001>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Isaacs, J. B. (2008). *Impacts of early childhood programs*. First Focus and Brookings. Retrieved May 30, 2025, from <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=8890955844a5f71b2be11f36cce9c944de6f8362>
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato: Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson.
- Leoncini, S. (2011). Etnografia in contesti scolastici: Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia. Focus sulla metodologia. *Formazione & Insegnamento*, 9, 231–238. [https://doi.org/10.7346/fei-IX-04-11\\_22](https://doi.org/10.7346/fei-IX-04-11_22)
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione: I metodi qualitativi*. Mondadori.
- Morabito, C., & Vandenbroeck, M. (2020). *Towards a child union! Reducing inequalities in the EU through investment in children's early years*. FEPS.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Nigris, E., & Agrusti, G. (2021). *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Pearson.
- Nigris, E., Balconi, B., & Zecca, L. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica: Progettare, documentare, monitorare*. Pearson.
- O'Leary, M. (2020). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315630243>
- Papatheodorou, T., Luff, P., & Gill, J. (2011). *Child observation for learning and research* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315834771>
- Pavanello, M. (2010). *Fare antropologia: Metodi per la ricerca etnografica*. Zanichelli.
- Restiglian, E., & Grion, V. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: Uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 12(Suppl.), 195–221. <https://doi.org/10.7346/SIRD-1S2019-P195>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rossi, P. G., Ranieri, M., Li, Y., & Perifanou, M. (2019). Interaction, feedback and active learning: Where we are and where we want to go. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(3), 1–5. <https://doi.org/10.13128/form-7696>
- Serbati, A., Grion, V., & Fanti, M. (2019). Caratteristiche del peer feedback e giudizio valutativo in un corso universitario blended. *Italian Journal of Educational Research*, 12, 115–137. <https://doi.org/10.7346/SIRD-1S2019-P115>
- Spiller, D. (2012). *Assessment matters: Self-assessment and peer assessment*. The University of Waikato. Retrieved May 30, 2025, from [http://ceidev.ust.hk/files/public/assessment\\_matters\\_self-assessment\\_peer\\_assessment.pdf](http://ceidev.ust.hk/files/public/assessment_matters_self-assessment_peer_assessment.pdf)
- Topping, K. J. (2017). Peer assessment: Learning by judging and discussing the work of other learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1–17. <https://doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.1.1.007>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15(3), 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Vandenbroeck, M., Lenaerts, K., & Beblavy, M. (2018). *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*. Publications Office of the European Union. *EENEE Analytical Report*, 32. <https://doi.org/10.2766/20810>
- Waldfoegel, J. (2015). The role of pre-school in reducing inequality. *IZA World of Labor*. <https://doi.org/10.15185/iza-wol.219>