

# I.

---

## I paradigmi scientifici della ricerca didattica

---

### Scientific paradigms of didactic research

---

Giuseppe Zanniello – *Università degli Studi di Palermo*

#### Abstract

All'iniziale paradigma positivista, mutuato dalla medicina sperimentale e dalla psicologia sperimentale, sono seguiti nella ricerca empirica in campo didattico, quello fenomenologico e quello costruttivista; più recentemente è sorto prima il paradigma della ricerca-azione e poi quello della sperimentazione basata su evidenze. La grande distinzione che si dovrebbe fare oggi, per quanto attiene alla ricerca empirica in campo didattico, è tra i paradigmi della riduzione e i paradigmi della complessità. La riflessione sul grado di conoscibilità delle pratiche didattiche verte su alcuni quesiti: è possibile individuare somiglianze e costanti tra i risultati di ricerche sullo stesso tema ma svolte in contesti diversi? Fino a che punto è sufficiente l'accordo tra i membri di un gruppo di ricerca per affermare l'evidenza dei risultati educativi ottenuti con l'introduzione di una nuova strategia didattica? Come deve intendersi la cumulabilità dei risultati conseguiti da diversi ricercatori che hanno indagato su pratiche didattiche simili? Quali sono i limiti alla generalizzazione dei risultati delle ricerche empiriche sulle pratiche didattiche?

The initial positivist paradigm, derived from experimental medicine and experimental psychology, is followed by the empirical research in the didactic field, the phenomenological and the constructivist one. More recently the action research paradigm and evidence-based experimentation have been arisen. The great distinction that should be made today, as regards empirical research in the didactic field, is between the paradigms of reduction and the paradigms of complexity. The reflection on the degree of knowability of teaching practices focuses on some questions: is it possible

sibile to identify similarities and coefficients between the results of research on the same theme but carried out in different contexts? To what extent is the agreement between the members of a research group sufficient to affirm the evidence of the educational results obtained with the introduction of a new teaching strategy? How is the cumulability of the results achieved by different researchers who have investigated similar teaching practices? What are the limits to the generalization of the results of empirical research on teaching practices?

**Parole chiave:** paradigma scientifico, ricerca empirica, analisi delle pratiche

**Keywords:** scientific paradigm, empirical research, analysis of practices.

## 1. Introduzione

Un paradigma di ricerca empirica in Didattica è inteso come un complesso di regole metodologiche, di modelli esplicativi e di strategie di soluzione di problemi che caratterizza la particolare comunità scientifica dei pedagogisti in una certa fase della sua evoluzione storica. A volte si fa confusione tra paradigmi epistemologici e metodologie di ricerca che possono essere anche trasversali a più paradigmi.

Nei ricercatori di Didattica c'è meticciamiento ed eclettismo (Robasto, Trincherò, 2019), per quanto riguarda i paradigmi mantenendo per lo più come base di partenza il modello di ricerca di Campbell e Stanley (1963).

Non mi sembra che oggi sia possibile mantenere delle nette distinzioni, con delimitazioni di campo e assegnazioni di metodi e tecniche ai singoli paradigmi, così come si faceva una volta.

Nella raccolta, analisi e narrazione delle pratiche didattiche, come pure nelle sperimentazioni, si parte dalla rilevazione più fedele possibile della pratica scolastica, per analizzarla e rifletterla su di essa insieme ai loro protagonisti, gli insegnanti, con tecniche e strumenti originati da diversi paradigmi. Ragionamento induttivo e ragionamento deduttivo si alternano nella mente del ricercatore di Didattica, che si scontra continuamente con il problema dell'estensibilità dei risultati conseguiti al termine di una ricerca sul campo: quale livello di generalizzazione è possibile e a quali condizioni? Non sarebbe preferibile limitarsi a fare delle analogie?

## 2. Descrizione dei paradigmi

Esistono diversi criteri di classificazione dei paradigmi di riferimento della ricerca empirica in campo didattico: la tendenza verso la complessità o la semplificazione nell'interpretazione dei fenomeni educativi, l'intento prioritario di descrivere o di modificare con un intervento la situazione educativa, l'interesse prevalente dei ricercatori a cogliere la dimensione quantitativa o qualitativa dei fenomeni. L'elemento comune è rappresentato dalla convinzione che, nella ricerca didattica, si debba partire dall'aderenza alla pratica dell'insegnamento, come essa si manifesta mediante rilevazioni effettuate con metodi differenziati in base alla sensibilità dei ricercatori, per poi arricchire la teoria didattica con i risultati delle ricerche che hanno ottenuto un sufficiente grado di affidabilità.

Le riflessioni sui paradigmi di ricerca girano intorno al rapporto tra la pratica dell'insegnamento e la teoria dell'insegnamento, in vista del miglioramento dell'efficacia degli interventi in favore degli alunni e dello sviluppo professionale dei docenti. Per quanto riguarda il tema focale per ricerca didattica – il rapporto teoria/pratica –, con il Costruzionismo di Damiano (2013) gli insegnanti sono stati accreditati come produttori di conoscenza didattica sulla base dell'assunto che l'interazione e la gestione dei dispositivi scolastici – spazi, tempi, attrezzature – promuove una specifica produzione di conoscenza didattica, mirata all'azione. Da qui il riorientamento che impegna i teorici a studiare la *conoscenza pratica* degli insegnanti.

Mi sembra che nessuno oggi faccia discendere i principi e i canoni della scienza didattica da assunti pedagogici o psicologici; eppure la Pedagogia e la Psicologia continuano ad essere le due scienze che rappresentano le fonti più prossime della Didattica, nel senso che i loro risultati sono rielaborati dai Didatti per la costruzione di un discorso scientifico sul processo di insegnamento apprendimento.

Il recente sviluppo di ricerche didattiche di secondo livello, con le metanalisi e le revisioni sistematiche dei risultati di ricerche già svolte su uno stesso tema, ha dato un forte impulso alla soluzione del problema della cumulabilità dei risultati che aveva finora mantenuto la Didattica in una condizione di inferiorità rispetto alle altre scienze cognitive. Oggi nessun ricercatore, che intenda contribuire allo sviluppo del sapere didattico, può iniziare una nuova ricerca senza considerare prima i risultati già conseguiti da altri su quello stesso tema su cui vuole indagare.

Per la valutazione dei lavori dei suoi soci, la SIRD, fin dalla sua nascita, ha perciò stabilito dei criteri di scientificità condivisi dall'intera comunità scientifica; sarebbe ora auspicabile un'analisi di secondo livello sulle ricerche pubblicate nelle riviste scientifiche negli ultimi anni, al fine di ac-

certare l'esistenza o meno di evidenze per quei risultati ripetutamente ottenuti.

Siccome la sesta sessione di questo convegno SIRD è dedicata alla ricerca sulle pratiche didattiche, che in Italia ha ricevuto un impulso significativo intorno al 2007 dai gruppi coordinati da Laneve a Bari, da Damiano a Parma e da Mortari a Verona, inizio dai problemi di paradigma tuttora aperti in questo tipo di ricerca. Ci occupiamo di rilevare le pratiche didattiche così come si realizzano nelle scuole oppure vogliamo rilevare solo le buone pratiche, così come fa l'INDIRE? Nel secondo caso, con quali criteri stabiliamo che una pratica didattica è buona: è la domanda che pose Marguerite Altet ai convegni organizzati da Laneve (2014) a Napoli nel 2009 e a Bari nel 2010.

La riflessione sul grado di conoscibilità delle pratiche didattiche pone alcuni quesiti iniziali: è possibile individuare somiglianze e costanti tra i risultati di pratiche didattiche simili, ma realizzate in contesti diversi? Come deve intendersi la cumulabilità dei risultati conseguiti da diversi ricercatori che hanno indagato su pratiche didattiche che presentano delle analogie? Quali sono i limiti alla generalizzazione dei risultati delle ricerche empiriche sulle pratiche didattiche? In realtà sono domande che riguardano l'intera ricerca empirica in campo didattico. Ciò mi consente di ampliare il discorso.

Quando Calonghi riavviò in Italia, contemporaneamente a Visalberghi, la ricerca empirica in Didattica gli fu impropriamente attribuito il paradigma positivista. L'equivoco nasceva dalla considerazione che il paradigma positivista, nella forma del comportamentismo razionalistico, era ancora in auge nelle ricerche degli psicologi sperimentalisti, mentre i pedagogisti italiani degli anni Cinquanta riavviavano la ricerca empirica in campo educativo. Nella ricerca didattica nel nostro Paese sono stati usati anche il paradigma fenomenologico e quello costruttivista; recentemente si parla di sperimentazione basata su evidenze e di ricerca-azione con progetto.

Oltre trenta anni fa, J.P. Pourtois (1990) sosteneva che nella ricerca in campo educativo erano impiegate due grandi famiglie di paradigmi: da una parte i paradigmi deterministi, dall'altra quelli interazionisti. Mi sembra che oggi la grande distinzione che si dovrebbe fare, per quanto attiene alla ricerca empirica sul processo di insegnamento-apprendimento, sia tra i paradigmi della riduzione e i paradigmi della complessità (Morin, 1993): alcuni ricercatori propendono più per la complessità ed altri più per il riduzionismo.

Nel riduzionismo rientra il paradigma dello sperimentalismo comportamentista, mentre affrontano la sfida della complessità il paradigma fenomenologico (Husserl, 1916), quello costruttivista (Vygotskji, 1934;

Piaget, 1937) e quello della sperimentazione scolastica con grandi campioni; un paradigma trasversale è costituito dalla ricerca-azione basata su un progetto. È avvertita l'esigenza di un nuovo paradigma che recepisca le istanze dell'*Evidence Based Education*- EBE (Mitchell, 2008; Hattie, 2009; Scheerens, 2014).

In risposta alla pretesa dei neo-positivisti di attenersi ai fatti educativi rilevabili con tecniche e strumenti rigorosi, i costruttivisti hanno avuto il merito di sviluppare la consapevolezza che, nella costruzione del sapere didattico, entra in gioco anche la soggettività del ricercatore e perciò è più esatto parlare di co-costruzione della conoscenza delle azioni didattiche; ciò comporta che la realtà educativa non è racchiusa in quello che gli strumenti di rilevazione quantitativa consentono di farci vedere.

Negli anni Sessanta i sociologi dell'educazione evidenziarono l'influsso del contesto sociale sui risultati di una ricerca, ma ancor prima, sulla formulazione iniziale delle ipotesi e sulla rilevazione periodica e finale dei dati. A questo proposito potremmo dire con T. Kuhn (1962) che c'è stato un vero e proprio cambio di paradigma scientifico nelle scienze dell'educazione e quindi anche nella ricerca didattica. Tramontò definitivamente in quella decade l'illusione positivista di un metodo educativo o didattico che fosse valido a prescindere dalle caratteristiche personali degli educatori o dei formatori, dalle peculiarità dei soggetti che si educano o formano e dal contesto ambientale in cui il metodo è applicato. Nel decennio successivo, per quanto attiene ai paradigmi di ricerca, ci furono ulteriori novità, i cui effetti ancora si avvertono.

Siccome si rivelò impossibile -per la complessità di ciascun contesto e per la varietà dei soggetti interagenti- controllare tutte le variabili di un processo educativo appositamente costruito dal ricercatore, molti studiosi preferirono impiegare l'osservazione diretta e partecipante in contesti naturali, al di fuori di un controllo sperimentale diffuso.

A maggior ragione nessuno ritiene oggi che in una ricerca empirica in Didattica basti misurare l'efficacia di una variabile per volta con confronti pre-post tra i dati raccolti mediante reattivi tipificati.

Gli interessi di studio si concentrarono sul modo con cui la persona costruisce il proprio sapere, in interazione con l'ambiente in cui vive. Il paradigma scientifico del costruttivismo ha sorretto una buona parte della ricerca empirica in campo educativo, mentre dall'inizio del terzo millennio diverse voci critiche ne hanno evidenziato i limiti.

Intorno al 1970 fu posta maggiore attenzione sull'incidenza dei fattori emotivo-affettivi, delle intenzioni, degli atteggiamenti e delle motivazioni nei risultati di apprendimento degli alunni; divenne più chiaro che, per comprendere il significato degli eventi educativi, bisognava andare oltre la rilevazione delle prestazioni esterne dei soggetti in essi implicati, per attein-

gere anche alla dimensione affettiva dell'apprendimento. Oggi è convinzione ampiamente diffusa nella comunità scientifica che lo sperimentalismo razionalistico non riesce a spiegare interamente il funzionamento dell'essere umano in quanto soggetto educabile.

Negli ultimi cinquanta anni, l'attenzione di molti ricercatori empirici si è spostata dalla ricerca dei nessi causali tra le variabili implicate nel processo educativo a quella delle modalità più idonee per descrivere fedelmente i fenomeni educativi e per interpretarli con una chiave ermeneutica ad essi interna. Di conseguenza, si sono sviluppati i metodi qualitativi di ricerca, che furono inizialmente mutuati dall'antropologia culturale o dalla psicologia sociale per essere adattati allo studio dell'educazione; il principale paradigma di riferimento per questo tipo di ricerche è quello della fenomenologia.

Negli anni Ottanta del secolo scorso nuovi paradigmi hanno ispirato la ricerca in campo educativo, primo fra tutti, il paradigma fenomenologico (Bertolini, 1988; Iori, 1988) che è alla base dei metodi qualitativi. Dal desiderio dei ricercatori di modificare la realtà educativa mentre si fa ricerca insieme agli insegnanti, senza attendere la fine di una ricerca per poi applicarne i risultati a una realtà che non può essere mai identica a quella in cui la ricerca è stata svolta, si è diffuso in Italia il paradigma della Ricerca-Azione (R-A), che usa prevalentemente metodi qualitativi, senza ipotesi iniziali e con il limite consapevole della validità dei risultati solo per il gruppo che ha partecipato alla R-A.

È bene precisare che la R-A, derivata dalla Psicologia Sociale e dall'Antropologia Culturale, mira spesso al cambiamento degli atteggiamenti e delle relazioni in una comunità di adulti, nel caso specifico un gruppo di insegnanti; per questo motivo essa può affiancare ma non sostituire la ricerca didattica sperimentale che prevede sempre un programma di intervento con gli alunni, che è ipotizzato come efficace e migliorativo per loro sulla base principalmente, secondo Cohen (1988), dei risultati statistici attesi.

### 3. Una proposta

Nel passaggio al nuovo secolo si è capito meglio il rischio di soggettività, sia individuale che sociale, insito nel paradigma costruttivista e la scarsa cumulabilità dei risultati delle ricerche che lo adottano, nel senso che esse non forniscono delle acquisizioni dotate di un grado di certezza tale da consentire la costruzione progressiva di un patrimonio di conoscenze condivise dalla comunità scientifica, così come avviene per le altre scienze. Recentemente la critica al costruttivismo si è avvalsa del contributo del movimento del nuovo realismo, una gnoseologia che invita a raccogliere

le evidenze che emergono da una serie di ricerche svolte sullo stesso tema, con conclusioni di natura probabilistica (ECPS Journal, 2014).

Luigi Calonghi (1973) insisteva sull'aderenza alla realtà e sulla flessibilità del ricercatore; oggi il suo paradigma, per quanto riguarda la ricerca empirica in Didattica sarebbe definito "evidence informed": gli esiti della ricerca diventano per gli insegnanti ipotesi da verificare, formalmente (secondo gli impianti classici) oppure in modo valido, ma informale, arricchendo la loro professionalità. Con il paradigma assunto da Calonghi si crea una connessione più forte tra la professionalità del ricercatore e quella degli insegnanti.

Il paradigma che potremmo denominare della sperimentazione con un progetto basato su evidenze scientifiche ispira quei ricercatori che, come me, praticano la ricerca sperimentale a scuola, nella forma descritta, tra gli altri, da Coggi e Calonghi (1990, pp. 50-97) perché condividono una semplice affermazione: la conoscenza dei fatti educativi è interpretazione, ma ciò non vuol dire che essa non possa essere giustificata, razionale e documentata. È un paradigma che usa metodi quantitativi di ricerca, ma accoglie anche il contributo dei metodi qualitativi (Mantovani, 1998; Kanizsa et alii, 2013) di origine fenomenologica per arricchire i dati quantitativi raccolti sugli apprendimenti degli alunni mediante un disegno sperimentale o quasi sperimentale, allo scopo di comprendere (Dilthey, 1900) e interpretare i fenomeni. È un paradigma fedele al modello classico della sperimentazione scolastica (Trincherò, 2004), non ha niente a che vedere con il neopositivismo e accoglie il contributo dei metodi qualitativi di origine fenomenologica per arricchire i dati quantitativi raccolti usando per lo più il disegno quasi sperimentale con gruppo unico a serie temporali interrotte.

È un tipo di ricerca che muove dall'aderenza alla realtà (come gli insegnanti effettivamente insegnano, che cosa pensano davvero del lavoro educativo e quali esigenze di miglioramento professionale avvertono), per poi svilupparsi in altre due fasi successive. Il secondo passaggio consiste nel fornire agli insegnanti le informazioni sugli esiti di quelle ricerche che hanno ottenuto un grado di evidenza tale da potersi assumere come ipotesi da verificare con una nuova ricerca empirica rispondente a un particolare tipo di miglioramento professionale da essi desiderato. A questo punto, una volta condivisa con gli insegnanti l'ipotesi progettuale, si possono avviare parallelamente una sperimentazione con gli alunni e una ricerca azione su progetto con gli insegnanti, che intanto si sono auto-selezionati: solo quelli che accettano di svolgere in classe delle attività didattiche co-progettate, che sono ipotizzate come migliorative dell'apprendimento e della maturazione globale degli alunni, in base alle evidenze precedentemente raccolte dal ricercatore.

Per valutare il miglioramento professionale degli insegnanti si usano strumenti morbidi come: il *focus group*, il diario di bordo, l'auto-narrazione e brevi osservazioni dirette delle azioni didattiche in aula, senza rinunciare a strumenti quantitativi come le scale di auto-percezione. Come appena detto, parallelamente alla ricerca sugli e con gli insegnanti, applicando un disegno quasi sperimentale si svolge una ricerca con gli alunni di quegli stessi insegnanti che attuano il programma degli interventi concordato con il ricercatore professionista. Se si sceglie il disegno a serie temporali interrotte con gruppo unico di alunni (più classi scolastiche con caratteristiche ben definite), si evitano i problemi dell'equivalenza del gruppo di controllo. Per valutare i risultati degli alunni si usano i classici strumenti di rilevazione applicati periodicamente (un mese prima dell'inizio dell'intera attività innovativa con gli alunni per raccogliere la base line , immediatamente all'inizio dell'intera attività, ogni quindici giorni durante lo svolgimento dei vari *step* dell'attività didattica, immediatamente alla fine dell'intera attività, un mese dopo la fine dell'intera attività per valutare la stabilità dell'effetto); in questo modo non c'è bisogno del gruppo di controllo per la cui equivalenza con il gruppo sperimentale sorgono spesso problemi (Cappuccio, 2022).

La novità più rilevante dell'ultimo ventennio è costituita dal paradigma sottostante al movimento EBE che è sorto sostanzialmente per mettere a confronto i risultati di diverse ricerche in campo educativo sullo stesso tema e per cercare di renderli cumulabili. Come è noto, l'espressione nacque circa cinquanta anni fa in ambito medico: l'*Evidence Based Medicine* fornì un contributo innovativo classificando come evidenze solo i risultati di studi sperimentali randomizzati e di metanalisi poiché ritenuti gli unici metodi di ricerca con una forte fondatezza epistemologica. In ambito educativo e didattico è sorta una ricerca di secondo livello che si svolge con metanalisi, *Systematic Review* e *Best-Evidence Synthesis*, a volte in dialogo con le altre scienze cognitive. In Italia l'EBE è stato diffuso inizialmente da Calvani con la S.Ap.I.E (Calvani, Trincherò, Vivanet, 2018) e da Domenici con l'*ECPS Journal* (2014).

Non si può pensare che nella pratica effettiva ogni evidenza valga quanto un'altra; infatti, come già affermava Di Nuovo nel 1995, l'obiettivo delle metanalisi è anche quello di comprendere meglio l'andamento di un certo fenomeno al fine di chiarire questioni su cui esiste una letteratura discordante. Vivanet (2014) ha fatto notare che siccome l'evidenza non è traducibile in "certezza", è preferibile parlare dell'esistenza di livelli di evidenza differenti, ossia di conoscenze cui possiamo attribuire gradi diversi di affidabilità.

Come i medici, anche gli esponenti dell'*Evidence Based Education*, in origine, sostenevano una visione intransigente riguardo al significato da



dare al termine evidenza, includendo, anche loro, solo studi sperimentali e metanalisi (Pellegrini, 2021, p. 19). Quest’idea originaria ha subito delle modifiche; infatti, oggi, alcuni autori sono propensi a ritenere affidabili i risultati ottenuti anche utilizzando metodi qualitativi o misti. A seguito di questa importante apertura sarebbe preferibile utilizzare espressioni più morbide come *Evidence Informed Education* o *Evidence Aware Education*. Calvani (2013), segnala che le due espressioni appena citate si sono originate perché, anche laddove la ricerca disponga di conoscenze e raccomandazioni ad alta affidabilità, bisogna sempre riconoscere il diritto e la responsabilità dell’insegnante a compiere le scelte anche in direzione diversa o contraria rispetto alle indicazioni scientifiche per quanto solide possano essere.

A questo riguardo, anziché parlare di educazione “basata”, termine che potrebbe far pensare ad un rapporto di dipendenza più rigida della scuola dalla ricerca universitaria, è preferibile avvalersi di accezioni più morbide, parlando di educazione “informata” da evidenza o “consapevole” dell’evidenza. L’intento unificante del lavoro dei ricercatori aderenti alla SIRD dovrebbe consistere nel fornire agli insegnanti delle indicazioni attendibili su ciò che funziona e su ciò che non funziona nel modo di insegnare basandosi sulla cumulabilità dei dati di molte ricerche condotte in modo rigoroso sullo stesso tema, in contesti simili.

Tutti vorremmo svolgere delle ricerche con progetti basati su evidenze scientifiche, per il miglioramento delle pratiche didattiche nella scuola. Ma per stabilire come si giunge ad attribuire un determinato grado di evidenza ai risultati concordanti di una serie di ricerche sullo stesso tema, occorre una riflessione approfondita all’interno della Società Italiana di Ricerca Didattica per decidere come integrare gli esiti quantitativi con quelli qualitativi delle ricerche e quali criteri usare per l’individuazione dei diversi gradi di evidenza.

#### 4. Conclusione

La fiducia nella possibilità di cogliere nella loro concretezza i fenomeni educativi, sia pure in forma approssimata, sostiene il lavoro dei ricercatori che intendono ricavare dalla riflessione sulla pratica scolastica dei canoni che possano orientare positivamente le azioni degli insegnanti. Dal rapido *excursus* sui paradigmi che attualmente ispirano le ricerche in campo scolastico si nota nei ricercatori un’accresciuta consapevolezza della complessità dell’oggetto di studio e un’avvertita esigenza di sviluppare il sapere didattico mediante l’acquisizione di nuove conoscenze che abbiano un sufficiente grado di affidabilità. La rilevazione valida e fedele del modo con

cui i docenti insegnano ai loro alunni costituisce il punto di partenza per valutare l'efficacia delle azioni insegnative e per ipotizzare delle innovazioni basate sugli esiti concordanti di numerose ricerche sullo stesso tema. La collaborazione tra i didatti e i disciplinari già nella formulazione delle ipotesi di ricerca, il coinvolgimento dei professionisti dell'insegnamento scolastico nelle iniziative promosse dai professionisti della ricerca didattica che siano attenti alle esigenze della scuola, il confronto leale e trasparente dei paradigmi e dei metodi di ricerca all'interno della comunità scientifica, al fine di diffondere tra gli insegnanti solo dati attendibili, farà migliorare nell'opinione pubblica scolastica l'immagine della Didattica intesa come scienza del processo di insegnamento-apprendimento.

## Riferimenti bibliografici

- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Calonghi, L. (1973). Dall'esperienza alla sperimentazione. *Scuola di base*, 20 (2-3), 7-111.
- Calvani, A., Trinchero, R., & Vivanet, G. (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.I.E. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 311-339.
- Calvani, A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica? *Form@re*, 13(2), 91-101.
- Campbell, D.T., Stanley, J.C. (1963). Experimental and Quasi-experimental Designs for Research on Teaching. In N.L. Gage (ed.) *Handbook on Research on Teaching*. Chicago: Rand Mc Nally.
- Cappuccio, G. (2022). Una ricerca su misura. I disegni sperimentali e quasi sperimentali in educazione. In A. La Marca et alii, *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti* (pp. 109-128). Brescia: Scholé.
- Coggi, C., Calonghi, L. (1990). *Ricerca e scuola*. Teramo: Giunti Lisciani.
- Cohen, J. (1988<sup>2</sup>). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dilthey, W. (1900). *Die Entstehung der Hermeneutik*. Trad. it. *La nascita dell'ermeneutica*. (a cura di F. Camera). Genova: Il Nuovo Melangolo, 2013.
- Di Nuovo, S. (1995). *La meta-analisi. Fondamenti teorici e applicazioni nella ricerca psicologica*. Roma: Borla.
- ECPS Journal (2014) *Nuovo realismo e ricerca educativa*. (9). Numero monografico.
- Hattie, J. (2009) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge. Trad. it.: *Apprendimento visibile*,

- insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based.* Trento: Erickson, 2016.
- Husserl, E. (1916). *Phänomenologie und Erkenntnistheorie*. Trad. it. *Fenomenologia e teoria della conoscenza*, introduzione e traduzione di Paolo Volonté. Milano: Bompiani, 2000.
- Iori, V. (1988). *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Kanizsa, S., Garavaglia, A. & Mosconi, G. (2013). Giustizia e ingiustizia a scuola nelle parole dei futuri maestri. *Studium Educationis*, 14, 19-32.
- Kuhn T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press Trad. it.: *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi, 1978.
- Laneve, C. (2014). *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence based teaching strategies*. London & New York: Routledge (Trad. it. *Cosa realmente funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson, 2022).
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer. (Tit. orig.: *Introduction à la pensée complexe*, 1990; trad. di Monica Corbani).
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. (Trad. it.: *La costruzione del reale nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1973).
- Pourtois, J.P. (1990). La ricerca-azione in pedagogia. In Becchi, E. & Vertecchi B. (1990) (eds.). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 134-155). Milano: FrancoAngeli.
- Robasto, D., Trincherò, R. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Scheerens, J. (2014). Evidence based educational policy and practice: The case of applying the educational effectiveness knowledge base. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (9), 83-89.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*. Roma: Carocci.
- Vygotskij, L. S. (1934). *Myslenie i re*. Trad: *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza, 2007.



# Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle *Soft Skills*

Atti del convegno Nazionale SIRD  
Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022

a cura di Alessandra La Marca e Antonio Marzano







Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

**PIETRO LUCISANO**

## **Direttore**

**Pietro Lucisano**

*(Sapienza Università di Roma)*

## **Comitato scientifico**

Jean-Marie De Ketele *(Université Catholique de Lovanio)*

Vitaly Valdimirovic Rubtzov *(City University of Moscow)*

Maria Jose Martinez Segura *(University of Murcia)*

Achille M. Notti *(Università degli Studi di Salerno)*

Filippo Gomez Paloma *(Università degli Studi di Macerata)*

Luciano Galliani *(Università degli Studi di Padova)*

Loredana Perla *(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")*

Ettore Felisatti *(Università degli Studi di Padova)*

Giovanni Moretti *(Università degli Studi di Roma Tre)*

Alessandra La Marca *(Università degli Studi di Palermo)*

Marco Lazzari *(Università degli Studi di Bergamo)*

Roberto Trincherò *(Università degli Studi di Torino)*

Loretta Fabbri *(Università degli Studi di Siena)*

Ira Vannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Antonio Marzano *(Università degli Studi di Salerno)*

Maria Luisa Iavarone *(Università degli Studi di Napoli "Parthenope")*

Giovanni Bonaiuti *(Università degli Studi di Cagliari)*

Maria Lucia Giovannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Valentina Grion *(Università degli Studi di Padova)*

Elisabetta Nigris *(Università degli Studi di Milano-Bicocca)*

Patrizia Magnoler *(Università degli Studi di Macerata)*

Massimo Margottini *(Università degli Studi di Roma Tre)*

## **Comitato di Redazione**

Rosa Vegliante *(Università degli Studi di Salerno)*

Cristiana De Santis *(Sapienza Università di Roma)*

Dania Malerba *(Sapienza Università di Roma)*

Arianna Lodovica Morini *(Università degli Studi Roma Tre)*

Marta De Angelis *(Università degli Studi del Molise)*

Emanuela Botta *(Sapienza Università di Roma)*

Collana soggetta a peer review

---

# Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle *Soft Skills*

Atti del convegno Nazionale SIRD  
Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022

---





ISBN volume 978-88-6760-985-7  
ISSN collana 2612-4971  
FINITO DI STAMPARE NOVEMBRE 2022



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

Presentazione di <i>Pietro Lucisano</i>	15
Introduzione: <b>Innovazione didattica e ricerca: il contributo di Giuseppe Zanniello</b> di <i>Alessandra La Marca</i>	19
<b>Ricerca didattica ed esperienza in G. Zanniello</b> di <i>Cosimo Laneve</i>	27
<b>Formare i docenti Universitari alla didattica e alla valutazione</b> di <i>Cristina Coggi e Federica Emanuel</i>	45
<b>Competenze interculturali nella scuola multicolore e multiculturale</b> di <i>Agostino Portera</i>	77

**Sessione 1: Competenze digitali e communities**

1. Qualità e modalità di gestione della didattica a distanza nel periodo di pandemia da Covid-19: uno studio follow up condotto con le scuole   <i>Quality and management methods of distance learning in the Covid-19 pandemic period: a follow-up study conducted with schools</i> Davide Capperucci	91
2. Un sistema automatizzato di feedback personalizzato per il supporto nei processi di formazione: il modello COFACTOR   <i>An automated customized feedback system to support training processes: the COFACTOR model</i> Antonio Marzano, Marta De Angelis	103
3. Communities per lo sviluppo delle 4Cs dei futuri insegnanti   <i>Communities for enhancing 4Cs of future teachers</i> Elif Gulbay, Federica Martino	113
4. La gestione del sovraccarico cognitivo nella scuola primaria   <i>The management of cognitive overload in primary school</i> Sergio Miranda, Rosa Vegliante, Carole Montefusco	126
5. Sviluppo della Saggezza e Cittadinanza Digitale   <i>Wisdom Development e Digital Citizenship</i> Alessandra La Marca, Ylenia Falzone	138

6. eTwinning per i futuri insegnanti: una metodologia formativa per lo sviluppo delle soft skills degli studenti di Scienze della Formazione Primaria | *eTwinning for future teachers: a training methodology for the development of soft skills of students of Primary Education* 153  
**Marika Calenda, Marzia Luzzini, Luciana Soldo**
7. Sperimentare la valutazione tra pari in contesto universitario: uno studio pilota con futuri insegnanti in formazione | *Implementing peer assessment in a university context: a pilot study with future teachers in training.* 167  
**Mara Valente**
8. Le competenze digitali degli insegnanti per la promozione del benessere digitale in adolescenza: una ricerca nella provincia di Bologna | *Teachers' digital competences for promoting digital well-being in adolescence: a research in the province of Bologna* 180  
**Elena Pacetti, Alessandro Soriani**
9. SELFIE for Teachers: autoriflessione sulla competenza digitale degli insegnanti | *SELFIE for Teachers: self-reflection on teachers' digital competence* 195  
**Elif Gulbay, Giorgia Rita De Franches**
10. Apprendimento e tecnologie nelle percezioni degli studenti universitari | *Learning and technologies in the perceptions of university students* 206  
**Silvia Fioretti**
11. L'uso di applicazioni e risorse in rete nel lavoro degli insegnanti di scuola primaria - prima, durante e dopo la DaD | *The use of online applications and resources in the work of primary school teachers before, during and after emergency remote teaching* 217  
**Andrea Zini**
12. Sulle possibilità di trasformare le conoscenze digitale dei bambini in alfabetizzazione mediatica - Deliberazioni didattiche basate su uno studio qualitativo nelle scuole primarie dell'Alto Adige | *On opportunities for transforming children's technical Media skills into reflexive media literacy - Didactic Deliberations Based On A Qualitative Study in South Tyrolean Primary Schools* 233  
**Susanne Schumacher**
13. Flessibilità cognitiva, adattabilità e nuove tecnologie | *Cognitive flexibility, adaptability and new technologies* 244  
**Flavia Santoianni, Alessandro Ciasullo, Liliana Silva**
14. Project-based learning per promuovere soft e generic hard skill nel futuro insegnante di sostegno | *Project-based learning to promote soft and generic hard skills in future special needs teacher* 259  
**Iolanda Sara Iannotta, Concetta Ferrantino, Rosanna Tammaro**
15. Formazione docenti: Digital Storytelling e competenze trasversali | *Teacher Education: Digital Storytelling and soft skills* 272  
**Oriana D'Anna**

## Sessione 2: Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills

1. Il Metacognitive Awareness Inventory (MAI) come strumento per consolidare e sviluppare la consapevolezza metacognitiva degli studenti universitari | *The Metacognitive Awareness Inventory (MAI) as a tool to consolidate and develop university students' metacognitive awareness* 285  
**Giovanni Moretti, Arianna Morini, Alessia Gargano**
2. Dipendenza da smartphone e risultati universitari: c'è una connessione? Alcuni spunti di riflessione per la didattica e primi dati da uno studio esplorativo | *Smartphone addiction and university achievements: is there a connection? Some food for thought for teaching and first data from an exploratory study* 298  
**Daniele Agostini, Corrado Petrucco**
3. Il Transformative Learning nei futuri insegnanti di sostegno: un'indagine in laboratorio | *Transformative Learning in future support teachers: a laboratory survey* 309  
**Cristina Giorgia Maria Pia Pinello, Martina Albanese**
4. Guardare fuori dall'aula. Ricerca e innovazione didattica in ambito universitario | *Look outside the classroom. Research and didactic innovation in the university field* 324  
**Ada Manfreda**
5. Lo sviluppo delle soft skills nell'alta formazione: modelli e strategie per una didattica performante | *The development of soft skills in higher education: models and strategies for performance teaching* 336  
**Martina Rossi, Guendalina Peconio, Pierpaolo Limone**
6. Service Learning: una ricerca all'Università | *Service Learning: a research at the University* 347  
**Alessandra La Marca, Federica Martino**
7. Promuovere le competenze digitali negli insegnanti in formazione. Alcuni risultati del MOOC "Digital Storytelling" | *Promoting digital skills within in-training teachers. Some results from the "Digital Storytelling" MOOC* 367  
**Maria Rosaria Re**
8. Narrare humanum est - Percorsi Open badge di narrazione per l'ambito educativo e formativo | *Open Badge Narration Pathways for Education and Training* 378  
**Emiliane Rubat du Mérac, Matteo Corbucci**
9. I laboratori di scrittura come risorsa per potenziare le abilità critiche e relazionali degli studenti: uno studio in ambito universitario | *Writing workshops as a resource to enhance students' critical and relational skills: a study in the academic context* 391  
**Arianna Giuliani, Nazarena Patrizi**
10. Didattica per la trasversalità. Strategie didattiche e sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente | *Didactic Strategies and Key competences for Lifelong Learning* 402  
**Gabriele Greggì, Paola Alessia Lampugnani, Michele Masini, Tommaso Piccinno, Fabrizio Bracco**

11. Le Università del presente: modelli ibridi e competenze trasversali | *Universities of the present: hybrid models and soft skills* 416  
**Marco di Furia, Francesca Finestrone, Alessio Scarinci, Giusi Antonia Toto**
12. Il Summarizing Test U per la valutazione delle capacità di rielaborazione e comprensione del testo nei futuri insegnanti di sostegno | *The Summarizing Test U for the assessment of text editing and comprehension skills of future support teachers* 431  
**Leonarda Longo, Ylenia Falzone**
13. Prospettiva temporale e processi di apprendimento nella didattica universitaria. Uno studio trasversale | *Time perspective and learning process in university teaching. A cross-sectional study* 444  
**Raffaella C. Strongoli, Valeria Di Martino**
14. Ripensare le mappe argomentative nei nuovi contesti multimodali: una revisione narrativa della letteratura | *Rethinking argumentative maps in new multimodal contexts: a narrative review of literature* 458  
**Francesca Crudele, Juliana Raffaghelli**
15. Vissuti di futuri maestri in tempo pandemico, fra realtà e aspettative | *Lived experiences of Future Teachers in the Pandemic Time, between Reality and Expectations* 472  
**Maria Vinciguerra, Simona Pizzimenti, Jessica Pasca**
16. La ricerca sul campo prima, durante e dopo l'emergenza: le soft skills di insegnanti e ricercatori | *Field research before, during and after the emergency: the soft skills of teachers and researchers* 483  
**Federica Baroni, Ilaria Folci**

### Sessione 3: Inclusione

1. L'educazione al genere: co-costruire un'indagine sul punto di vista di docenti di scuola primaria | *Gender education: co-constructing a survey on the point of view of primary school teachers* 495  
**Sara Marini**
2. Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno e soft skills: quale ruolo per lo sviluppo professionale degli insegnanti? | *Specialisation Course for Support teachers and Soft Skills: what role for teachers' professional development?* 506  
**Elisa Farina, Alessia Cinotti, Franco Passalacqua**
3. I patti educativi tra scuole, famiglie e territori: la percezione dei docenti su fattori e pratiche nelle strategie di inclusione | *Educational partnerships between Schools, Families, and Communities: Teachers' perceptions about factors and practices in inclusion strategies* 519  
**Silvia Ferrante, Guido Benvenuto, Irene Stanzione**
4. Response to Intervention: un modello di intervento per l'inclusione che sviluppa le Soft skills degli insegnanti. Una ricerca nazionale nella scuola dell'infanzia | *Response to Intervention: an intervention model for inclusion*

- that develops the teachers soft skills. A national research in kindergarten* 531  
**Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, Filippo Sapuppo, Marina Chiaro**
5. Soft skills degli insegnanti e sviluppo della comprensione del testo. Una ricerca quasi sperimentale in classi con BES | *Teachers' soft skills and reading comprehension. A quasi-experimental study in classes including students with special educational needs* 545  
**Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo, Marta Pellegrini**
6. Empatia inclusa. Progetto di ricerca-formazione per l'innovazione educativo-didattica in ottica inclusiva | *Empathy included. Research-training project for educational-didactic innovation from an inclusive perspective* 558  
**Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino, Giovanni Savia, Cristina Trovato, Daniela Torrisi**
7. Le percezioni dei futuri insegnanti di sostegno di scuola secondaria di primo e secondo grado nei confronti della disabilità e dell'inclusione: un'indagine nel tirocinio indiretto all'Università di Palermo | *Future secondary school support teachers' perceptions about disability and inclusion: a survey in the indirect internship at the University of Palermo* 568  
**Leonarda Longo, Dorotea Rita Di Carlo**
8. Progettazione del PEI e sviluppo delle Soft Skills | *The design of the IEP and the development of Soft Skills* 582  
**Marianna Piccioli**
9. L'Adapted Physical Education e l'inclusione | *Adapted Physical Education and inclusion* 594  
**Gabriella Ferrara**
10. Universal Design for Learning come cornice per l'insegnamento inclusivo. Un'indagine esplorativa tra i futuri docenti di sostegno | *Universal Design for Learning as a framework for inclusive teaching. An exploratory survey among future support teachers* 606  
**Maria Moscato, Francesca Pedone**
11. "Das sind wir!". La narrazione come pratica di incontro dialogico, con me e l'altro | *«Das sind wir!». Storytelling as a practice of dialogical encounter, with me and the other* 621  
**Francesca Berti**

#### Sessione 4: Valutazione

1. Promuovere consapevolezza per favorire il cambiamento: una ricerca empirica sulle concezioni valutative dei futuri insegnanti di scuola secondaria | *Promoting awareness to foster change: empirical research on prospective secondary school teachers' conceptions of assessment* 633  
**Andrea Ciani, Alessandra Rosa**
2. Quali competenze trasversali per i professionisti dell'educazione? | *What soft skills for education professionals* 647  
**Concetta Ferrantino, Iolanda Sara Iannotta, Rosanna Tammaro**

3. La promozione delle soft skills fra riflessività e autovalutazione nel processo di apprendimento. Uno studio esplorativo all'interno di un percorso di formazione all'imprenditorialità | *The promotion of soft skills between reflexivity and self-assessment in the learning process. An exploratory study inside an entrepreneurship training course* 658  
**Aurora Ricci, Elena Luppi**
4. L'insegnamento della competenza finanziaria attraverso il cooperative learning in una scuola primaria: uno studio esplorativo basato su evidenze | *Teaching a financial competence through cooperative learning in a primary school: an explorative and evidence-based study* 673  
**Daniele Morselli, Giovanna Andreotti**
5. Le declinazioni pratico-operative della valutazione nella scuola primaria | *The practical-operative aspects of assessment in primary school* 685  
**Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Maria Grazia Santonicola**
6. Quale valutazione? Una ricerca su pratiche e percezioni valutative dei docenti universitari italiani attraverso l'analisi dei Syllabi | *Which Assessment? Research on Italian university lecturers' assessment practices and perceptions through the analysis of Syllabi* 697  
**Beatrice Doria, Valentina Grior**
7. Il feedback collettivo per promuovere competenze comunicativo-relazionali in un programma di e-learning sulla valutazione scolastica | *Collective feedback to promote communication and interpersonal skills in an e-learning program on school evaluation* 710  
**Sara Romiti, Francesco Fabbro, Eleonora Mattarelli**
8. Valutare la comprensione del testo attraverso l'osservazione dell'interazione durante il lavoro a coppie | *Evaluating text comprehension through observation of interaction during working in pairs* 722  
**Agnese Vezzani**
9. La valutazione come problema. La scuola primaria e la sfida del cambiamento | *Assessment as a problem. Primary school and the challenge of change* 734  
**Andrea Pintus, Lucia Scipione, Chiara Bertolini, Agnese Vezzani**
10. Buone pratiche e strumenti di analisi per l'apprendimento, l'insegnamento e l'inclusione | *Best practices and tools of analysis for learning, teaching & inclusion* 747  
**Giuseppa Compagno, Lucia Maniscalco, Sabrina Salemi**
11. Innovazione della scuola e soft skills, il punto di vista dei Dirigenti scolastici | *School innovation and soft skills, the School leaders' point of view* 759  
**Francesca Storai, Paola Nencioni, Valentina Toci**
12. Disposizioni interiori, dispositivi valutativi e azione educativa | *Internal disposition, assessment dispositives, and educational action* 774  
**Vincenzo Bonazza, Andrea Giacomantonio**
13. Sviluppo di una cultura collaborativa e soft skills | *Collaborative culture development and soft skills* 789  
**Ilaria Salvadori**
14. La formazione dei docenti alla valutazione di variabili contestuali (clima di classe) e individuali (livelli di resilienza) per lo sviluppo delle compe-

tenze socio-emotive e di apprendimento dei discenti | *Teacher Training in the Assessment of Some Contextual and Individual Variables (Classroom Climate- Resilience Levels) for the Development of Learners' Socio-emotional and Learning Skills*

Valeria Biasi, Giusi Castellana, Conny De Vincenzo

803

### Sessione 5: Orientamento

1. L'impatto dell'e-Service-Learning sulle soft skills e sull'orientamento in adolescenza all'interno dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento | *The role of the e-Service-Learning on soft skills and orientation in adolescence within the Transversal Competence and Orientation Pathways in high school* 817  
**Irene Culcasi, Claudia Russo, Maria Cinque**
2. La scelta di effettuare interventi sulle strategie di apprendimento nell'orientamento universitario in itinere. L'elaborazione dei risultati di un intervento innovativo nell'ateneo bolognese | *The decision to carry out interventions on learning strategies in ongoing university guidance. The results elaboration of an innovative intervention at the University of Bologna.* 831  
**Massimo Marcuccio**
3. Il ruolo delle soft skills per favorire il successo formativo nei percorsi di inserimento al lavoro: una indagine esplorativa | *The role of soft skills to foster educational success in job placement path: an exploratory survey* 853  
**Federica De Carlo**
4. Promuovere le character skills per la transizione scuola-università: una ricerca-intervento internazionale | *Promoting character skills for the school-university transition: an international research-intervention* 867  
**Alessandro di Vita**
5. Il PCTO come esperienza di promozione delle soft skills: il punto di vista di studenti e docenti | *PCTO as an educational experience to promote soft skills: the voice of students and teachers* 879  
**Franco Passalacqua, Michele Flammia, Patrizia Paciletti**
6. Appunti sull'orientamento giovanile. A partire dalla pedagogia di Romano Guardini | *Notes about Youth Orientation. Starting from Romano Guardini's Pedagogy* 891  
**Simona Pizzimenti**
7. Le competenze dell'insegnante di storia nella scuola primaria tra passato, presente e futuro | *The skills of the history teacher in primary school between past, present and future* 901  
**Livia Romano**
8. Uno studio esplorativo sulle percezioni del contesto lavorativo e aspetti di professionalità degli insegnanti. | *An exploratory study of teachers' perceptions of work context and aspects of professionalism* 910  
**Emanuela Botta, Irene Stanzione**
9. Lo sviluppo delle soft skills dei tutor all'università: bisogni e pratiche for-



- mative | *The development of tutors' soft skills at university: training needs and practices* 922  
**Roberta Bonelli, Angelica Bonin, Lorenza Da Re**
10. Dall'orientamento transitorio all'orientamento generativo: una sfida educativa interculturale | *From the transitory guidance to the generative guidance: an intercultural educational challenge* 938  
**Fabio Alba**
11. Aldo Visalberghi e la formazione dei maestri elementari: attualità di una proposta pedagogico-didattica | *Aldo Visalberghi and the training of elementary teachers: topicality of a pedagogical-didactic proposal* 947  
**Jessica Pasca**
12. Il ruolo delle scuole nell'orientamento scolastico: il responsabile per l'orientamento in uscita | *The role of schools in school orientation: the person in charge of outgoing orientation* 956  
**Marta Cecalupo**

### Sessione 6: Pratiche didattiche tra riflessione e narrazione

1. I paradigmi scientifici della ricerca didattica | *Scientific paradigms of didactic research* 971  
**Giuseppe Zanniello**
2. Il video per lo sviluppo delle competenze riflessive dei docenti | *The video for the development of teachers' reflective skills* 982  
**Paola Cortiana**
3. Imparare a imparare tra metodi e soft skills. Un'indagine su pratiche didattiche | *Learning to Learn between methods and soft skills. Survey on teaching practices* 997  
**Lucia Scipione**
4. EdenMed: innovazione sostenibile. Il modello Inquiry based Learning in educazione | *EdenMed: sustainable innovation. The Inquiry based Learning model in education* 1010  
**Lucia Maniscalco, Giuseppa Cappuccio**
5. La discussione come strategia didattica: rappresentazioni, usi e finalità degli insegnanti | *Discussion as a teaching strategy: teachers' representations, practices and goals* 1022  
**Claudia Fredella, Serena Goracci, Paola Perucchini, Patrizia Sposetti, Giordana Spuznar, Luisa Zecca**
6. Progettare la didattica attraverso la proposta della metodologia IDeAL: le parole dei docenti sul percorso di ricerca-formazione | *Didactic design with the IDeAL methodology: voices from the field on research in action from a training of in-service teachers* 1032  
**Jessica Niewint-Gori, Massimiliano Naldini, Sara Mori**
7. Una settimana al museo: un percorso di ricerca-formazione tra scuola primaria e museo | *A week in the museum: a research-training combining primary school and museum* 1046  
**Laura Landi**

8. La Philosophy for Children and Community come pratica didattica e sostegno educativo alla genitorialità | *Philosophy for Children and Community as teaching practice and educational parent training* 1059  
**Maria Vinciguerra**
9. Il fantastico nelle narrazioni contemporanee per ragazzi. Un'ipotesi di lavoro a scuola | *The fantastic in contemporary narrations for young people. A working hypothesis in school* 1069  
**Monica Bertolo**
10. Una lezione in aula per l'Educazione alla cittadinanza globale. Uno studio esplorativo-descrittivo in Italia e in Australia | *Global citizenship education in the classroom. An exploratory research in Italy and Australia* 1081  
**Federica Caccioppola**
11. Immaginazione, apprendimento e didattica: fondamenti e sviluppi di Imaginative Education | *Imagination, learning and education: foundations and developments of Imaginative Education* 1095  
**Alessandro Gelmi**
12. Picturebooks e narrazione nella scuola dell'infanzia: un'esperienza formativa con i futuri docenti di sostegno | *Picturebooks and storytelling in Kindergarten: an educational experience with future support teachers* 1111  
**Silvana Nicolosi**
13. Sviluppo di competenze socio-emotive nella scuola post Covid: un'esperienza per docenti e studenti | *Development of socio-emotional skills in post-Covid school: an experience for teachers and students* 1121  
**Daniela Canfarotta**
14. L'imparare a imparare nelle parole delle insegnanti della scuola dell'infanzia | *Learning to learn in the words of preschool teachers* 1136  
**Annamaria Gentile**
15. Play4STEM - il gioco come dispositivo metodologico-didattico per promuovere le STEM e ridurre gli stereotipi di genere: primi risultati di un'esperienza | *Play4STEM: playing as a methodological/learning device to promote STEM and fight gender stereotypes – preliminary results of a case study* 1148  
**Chiara Bertolini, Mariangela Scarpini**
16. Relazione scuola-famiglia: un'indagine sulle modalità comunicative e partecipative delle famiglie non autoctone | *School-family relationship: a survey on the communicative and participatory methods of non-indigenous families* 1163  
**Martina Albanese**
17. Formare gli insegnanti alla discussione in classe: il Discussion Study | *Training teachers in classroom discussions: the Discussion Study* 1177  
**Chiara Bertolini, Andrea Zini, Laura Landi, Silvia Funghi**