



SIRD

**SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS**

# Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze

**Atti del Convegno Internazionale SIRD**

**Roma 26-27 settembre 2019**

**I tomo • Sezione SIRD**

**Ricerca, scenari, emergenze su istruzione, educazione e valutazione  
a cura di Pietro Lucisano**





**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*)

**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*)

**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*)

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

**Patrizia Magnoler** (*Università degli Studi di Macerata*)

## **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 di Salerno*)

**Collana soggetta a peer review**

**Sezione SIRD**

# **Ricerca, scenari, emergenze su istruzione, educazione e valutazione**

**TOMO 1**

**Atti del Convegno Internazionale SIRD**

**Roma 26-27 settembre 2019**



ISBN volume 978-88-6760-707-5  
ISSN collana 2612-4971  
FINITO DI STAMPARE MARZO 2020



2020 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

- 9**     **Introduzione**  
*di Pietro Lucisano*
- 13**    **Relazione introduttiva**  
*di Renata Viganò*
- 32**    **Relazione introduttiva**  
*di Giuseppe Zanniello*
- 44**    **Consapevolezza e cultura del dato e della valutazione nei docenti con funzioni di middle management**  
*Arianna Giuliani*
- 53**    **Strategie di scrittura e competenze professionali delle educatrici e degli educatori. Quale consapevolezza al termine del percorso formativo universitario**  
*Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar, Silvia Fioretti*
- 63**    **Didattica e educazione linguistica all'università. Una indagine sull'offerta formativa degli atenei statali italiani**  
*Patrizia Sposetti*
- 73**    **La progettazione del sé professionale alla fine dell'adolescenza**  
*Giuseppe Zanniello, Alessandro Di Vita*
- 82**    **Valutare l'efficacia di un corso universitario che abilita all'insegnamento attraverso la soddisfazione degli studenti per migliorarne la qualità**  
*Mina De Santis, Silvia Crispoldi*

- 90 **Rilevazione e valutazione delle competenze sociali e comunicative (social soft skills) in docenti di scuola secondaria superiore**  
*Valeria Biasi, Valeria Caggiano, Anna Maria Ciraci*
- 99 **Osservazione tra pari e innalzamento della qualità dei processi formativi: la funzione strategica dei tutor dei docenti neoassunti**  
*Giovanni Moretti, Arianna Lodovica Morini, Arianna Giuliani*
- 108 **Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento: costruzione di un ePortfolio per favorire lo sviluppo della riflessione negli studenti della scuola superiore**  
*Concetta La Rocca, Edoardo Casale*
- 117 **Didattica generale e Didattiche disciplinari: verso un'azione sinergica in chiave semplice**  
*Iolanda Zollo, Maurizio Sibilio*
- 127 **L'abbandono scolastico nella percezione degli studenti: un focus del progetto ACCESS**  
*Antonella Nuzzaci, Iole Marcozzi*
- 138 **Costruzione e presentazione di una prova di comprensione della lettura**  
*Marika Calenda, Concetta Ferrantino, Annamaria Petolicchio, Francesco Milito*
- 147 **Contesti di apprendimento delle soft skill degli studenti**  
*Emiliane Rubat du Mérac, Cristiana De Santis*
- 156 **Lavoro de generis**  
*Andrea Marco De Luca, Pietro Lucisano*
- 168 **Gli approcci autovalutativi in visione sistemica**  
*Rosanna Tammaro, Maria Tiso, Concetta Ferrantino*

- 177 **La valutazione di impatto nei progetti di contrasto alla povertà educativa. Primi esiti di un'indagine**  
*Katia Montalbetti, Enrico Orizio, Pamela Kasa*
- 188 **La transizione al lavoro dei laureati stranieri**  
*Pietro Lucisano, Andrea Marco de Luca*
- 201 **Progettare per l'apprendimento all'università: l'implementazione di un approccio esperienziale**  
*Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Marta De Angelis, Mariagrazia Santonicola*
- 211 **Come formare gli insegnanti alla didattica. Videomodellamento e microteaching**  
*Antonio Marzano*
- 220 **Valutare le competenze nei contesti real life. Lesson learned da un percorso formativo**  
*Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti*
- 229 **Piacere, utilità, difficoltà e insicurezza: i risultati di un questionario sulla scrittura nella scuola secondaria di II grado**  
*Luca Rossi*
- 242 **Tutti fuori classe: un'analisi quantitativa sulla frequenza e sulle possibilità di lasciare l'aula**  
*Terence Leone*
- 255 **Da zero a cento e più. Idee di progetti intergenerazionali per sostenere l'apprendimento per tutta la vita**  
*Anna Salerni*
- 264 **Validazione per la scuola primaria del questionario sulle strategie di lettura "Dimmi come leggi"**  
*Giusi Castellana*
- 273 **Competenze trasversali e di orientamento: un'esperienza nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro**

- Massimo Margottini, Francesca Rossi, Federica De Carlo*  
**283 Scrittura collaborativa analitica e creativa per lo sviluppo del pensiero critico nell'istruzione universitaria**  
*Antonella Poce, Francesca Amenduni, Maria Rosaria Re*
- 293 Innovare la didattica all'Università: uno strumento di riflessione per i docenti**  
*Alessandra La Marca, Valeria Di Martino, Elif Gülbay*
- 303 Principali problemi nella didattica dell'inglese nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria**  
*Snezana Mitrovic*
- 313 Migliorare la società con la valutazione degli apprendimenti dei dottorandi di ricerca: i risultati di due mapping review a confronto**  
*Liliana Silva*
- 322 La lettura ad alta voce come pratica didattica per l'empowerment di funzioni cognitive e di comprensione del testo**  
*Federico Batini, Marco Bartolucci*
- 333 Modelli di insegnamento delle competenze e qualità dell'azione didattica nella scuola. Stato dell'arte della ricerca italiana**  
*Daniela Maccario*
- 341 Intelligenza artificiale e società. Aspetti pedagogici e quadro giuridico europeo**  
*Laura Menichetti, Claudia Cavicchioli*
- 351 Favorire lo sviluppo dell'intelligenza emotiva a scuola. Indicazioni dalle scienze cognitive**  
*Gianluca Consoli*

## Relazione introduttiva

---

### Tipologie di ricerca didattica in Italia (2016-2018)

---

**Giuseppe Zanniello**

*Università degli Studi di Palermo*

Ringrazio la SIRD per l'invito a parlare oggi, immagino che il motivo sia stata la mia recente esperienza di commissario per l'abilitazione scientifica nazionale. È stata una bella esperienza che mi ha consentito di collaborare con quattro colleghi e con una collega qui presente, da cui ho appreso moltissimo. Mi è stato offerto un osservatorio privilegiato sulle tendenze della ricerca didattica nel nostro Paese; stamattina vorrei rendervi partecipe in qualche modo di quello che mi sembra di avere visto.

Per preparare una mappa attuale della ricerca didattica in Italia ho tenuto presenti, relativamente al triennio 2016-2018: le pubblicazioni presentate, in quel periodo, dai candidati all'abilitazione scientifica nazionale per il settore concorsuale 11/D2; le riviste delle società scientifiche SIRD, SIPED, SIREM e SIPES; i quaderni del dottorato SIRD e gli atti delle *Summer School* Siped; gli atti dei Convegni SIRD, SIPED, SIREM e SIPES.

Nelle pubblicazioni consultate non ho preso in considerazione i contributi di altre scienze dell'educazione, ma solo quelli strettamente attinenti alla scienza didattica.

Certamente si sarebbero potute esaminare ulteriori autorevoli collane e riviste scientifiche dove hanno pubblicato dal 2016 i ricercatori italiani di Didattica, ma non credo che ne sarebbe emerso un quadro generale molto diverso da quello che sto per esporre.

## 1. Qualche osservazione iniziale

Al termine della consultazione dei lavori pubblicati nel triennio 2016-2018, mi sento di dire che forse dovremmo stare un po' più attenti come *referee* nell' esaminare indagini pilota e ricerche esplorative perché, quando ad esse non seguono ricerche vere e proprie, si pubblicano delle promesse non mantenute. Non vorrei essere frainteso: in alcuni casi ha senso pubblicare risultati parziali e provvisori perché aprono con tempestività delle prospettive anche ad altri ricercatori e consentono un dibattito all'inizio di un processo di ricerca, che così può essere eventualmente riorientato dalle osservazioni dei colleghi. Ma non sempre tali ricerche vanno oltre la fase esplorativa o pilota.

È raccomandabile inoltre un'adeguata consultazione dello stato dell'arte. Mi sentirei di consigliare ai ricercatori più giovani di consultare un più ampio ventaglio di ricerche già svolte da altri su un certo tema, prima di intraprendere una nuova ricerca su quello stesso tema. Quando si affrontano argomenti che sono già stati trattati da altri, ci si dovrebbe confrontare con l'intera letteratura già esistente, almeno quella in lingua italiana; si dovrebbero rendere chiari gli elementi di concordanza o dissonanza tra i risultati delle ricerche già pubblicate sul tema; si dovrebbe dichiarare quali aspetti del problema risultano ancora in ombra; si dovrebbe esplicitare inizialmente quale nuovo contributo si intende apportare al tema, con il proprio lavoro, in modo da rendere poi trasparente la valutazione dei risultati al termine della ricerca.

Sono stati davvero pochi i tentativi di far passare come ricerca la propaganda ideologica e i tentativi di dimostrare quanto *a priori* si riteneva vero, cioè un'idea alla quale il ricercatore era soggettivamente affezionato.

I ricercatori di didattica nel loro complesso, cioè considerati come gruppo, hanno cercato in questi anni di raccogliere fedelmente e di analizzare le azioni didattiche, per poi individuare quelle migliori dopo aver collegato tra di loro le azioni degli

alunni e quelle degli insegnanti. Non sono mancate vere e proprie ricerche–intervento, anche se a volte sono state denominate, impropriamente, ricerche-azioni; una grande sensibilità a migliorare le azioni degli insegnanti e degli educatori mediante la ricerca, connota attualmente la nostra comunità scientifica.

## 2. Un triplice modo di fare ricerca in campo didattico

Nella costruzione del sapere didattico, si parte logicamente dalla rilevazione obiettiva delle pratiche di insegnamento per giungere a ricavare alcune costanti, sulle quali si basa la formulazione dei principi orientativi per l'azione. Possiamo perciò distinguere tre modi di fare ricerca in campo didattico, che si intrecciano e si integrano tra loro, così come sono riscontrabili nelle pubblicazioni del triennio 2016-18: l'analisi fenomenologica e l'osservazione della dimensione quantitativa della realtà del processo di insegnamento-apprendimento; la costruzione di categorie interpretative della realtà dell'insegnamento-apprendimento sperimentando il collegamento delle azioni dei docenti con i cambiamenti osservati nei discenti; la formulazione di principi e orientamenti per la pratica dell'insegnamento-apprendimento.

Nella prima tipologia di ricerca la realtà educativa è descritta o con tecniche e strumenti qualitativi, propri dell'analisi fenomenologica, oppure con quelli che consentono di raccogliere dati quantitativi. Le ricerche qualitative hanno consentito di cogliere la concretezza delle azioni didattiche svolte e i loro aspetti non cognitivi; quando si sono usati dei metodi qualitativi non ci si è posti il problema della rappresentatività del campione e quindi non c'è stata nessuna pretesa di estensibilità dei risultati. Con le guide di osservazione e con i questionari sono state rilevate le frequenze di determinati aspetti di un problema che si intendeva studiare; in alcuni casi sono state calcolate anche le correlazioni tra le variabili relative agli insegnanti, agli alunni e al contesto in cui si svolgono i processi di insegnamento-apprendi-

mento. La ricerca didattica di questo tipo si basa sulla fiducia nella capacità della mente umana di passare dall'osservato al "non osservato", vale a dire di effettuare un'inferenza induttiva. Il ragionamento induttivo presuppone, chiaramente, che il campione di una realtà educativa esaminato dal ricercatore sia rappresentativo, con un determinato grado di affidabilità, di tutte le situazioni in cui si manifestano quei particolari eventi educativi. Purtroppo non è possibile affermare che tutti i campioni delle ricerche quantitative svolte nel triennio siano sufficientemente ampi per garantire la validità delle conclusioni.

L'introduzione in un dato contesto, di una o più variabili ipotizzate come capaci di migliorare la qualità dell'istruzione costituisce il secondo modo con cui si fa ricerca didattica oggi. Come è noto, si formulano ipotesi causali, la cui verifica richiede un impianto di ricerca più sofisticato di quello usato per la verifica delle ipotesi mediante l'osservazione sistematica e l'analisi fenomenologica. Quanti hanno svolto ricerche di questo secondo tipo non hanno preteso di generalizzare i risultati ottenuti, ma si sono limitati ad affermare che, in situazioni analoghe a quella in cui è stata condotta la ricerca, si sarebbero ottenuti dei risultati simili. È certamente un segno di matura consapevolezza scientifica, che si nota in quasi tutte le ricerche del triennio. Ciò comporta però che, oltre alla descrizione del fattore sperimentale, del campione e dei risultati ottenuti, si presti una particolare cura nel descrivere dettagliatamente le caratteristiche dei soggetti e del contesto in cui ha agito il fattore sperimentale, in modo da poter affermare, ad esempio, che una certa innovazione didattica, positivamente sperimentata con un determinato tipo di insegnanti e alunni che vivono in un certo contesto, produrrà effetti ugualmente positivi con soggetti e contesti simili, per un grado di probabilità previamente scelto. Purtroppo l'accuratezza di tali descrizioni non si incontra in tutte le ricerche del triennio. Inoltre, non è possibile continuare ad argomentare usando il disegno sperimentale che mette a confronto la situazione iniziale e quella finale, senza periodiche rilevazioni intermedie.

Dal confronto dei risultati di varie ricerche, mediante rassegne comparative e meta-analisi, alcuni studiosi hanno ricavato nel triennio principi orientativi dell'azione didattica. A tal fine la prospettiva EBE è risultata molto proficua, nelle poche volte in cui è stata realmente assunta. Nel formulare principi e orientamenti per la pratica didattica, le ricerche del terzo tipo fanno riferimento, più delle precedenti due, al contributo della Pedagogia, che giustifica con argomentazioni logiche i comportamenti che si vorrebbero osservare negli alunni per poter affermare che essi, mentre costruiscono il loro sapere, stanno progredendo lungo un percorso che li porterà a realizzarsi pienamente in quanto persone libere e responsabili dei loro atti. Per quanto riguarda il campo didattico, segnalo che, rispetto ad alcuni anni fa, sono notevolmente diminuite le pubblicazioni che contengono affermazioni prescrittive su quello che dovrebbe o non dovrebbe fare un bravo insegnante.

### 3. Una possibile mappatura

A queste tre modalità di fare ricerca in campo didattico sono riconducibili i diversi metodi con cui sono state svolte nell'ultimo triennio le ricerche didattiche che raggrupperei in quattordici aree: la didattica universitaria, la didattica inclusiva, la didattica interculturale, la didattica orientativa, la didattica metacognitiva, la raccolta e l'analisi di pratiche didattiche, le nuove tecnologie per l'insegnamento e l'apprendimento, la valutazione degli alunni, la valutazione degli insegnanti e degli istituti scolastici, la didattica personalizzata, la progettazione degli interventi formativi, la formazione iniziale degli insegnanti, i servizi educativi per l'infanzia, le didattiche delle discipline

Dopo attenta riflessione, non ho ritenuto opportuno citare singoli autori, singoli lavori e singole sedi di ricerca. Qualcuno potrebbe non ritrovare nella mappa il suo specifico ambito di ricerca perché esso è stato inserito in una categoria più ampia. Ho

cercato di descrivere nel modo più esauriente possibile la situazione della ricerca didattica in Italia, compatibilmente con lo spazio assegnatomi.

1. *Didattica universitaria* – Durante il triennio preso in considerazione, in quasi tutte le Università italiane sono state condotte delle ricerche sul modo di migliorare il servizio formativo offerto agli studenti. Perfino alcuni rettori restii a riconoscere il valore scientifico delle nostre ricerche, si sono accorti che possiamo offrire un contributo significativo alla formazione didattica dei docenti universitari.
2. *Didattica inclusiva* – Le ricerche di Pedagogia speciale sono state particolarmente numerose. Mentre sono continuate le ricerche finalizzate allo studio delle modalità per la riduzione della dispersione scolastica e della marginalità socio-educativa con nuovi modi di insegnare e di valutare, si è sviluppato molto lo studio delle metodologie educative che favoriscono l'apprendimento delle persone con accertata condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica. Le aree si possono così raggruppare: dimensione storica e dimensione epistemologica della Pedagogia Speciale; interventi nelle difficoltà di apprendimento; famiglia e disabilità; Tecnologie didattiche; marginalità e disagio socio-culturale; disabilità complesse e adultità.
3. *Didattica interculturale* – Si è cercato, prevalentemente, di individuare delle risposte educativo-didattiche ai bisogni di integrazione scolastica e sociale degli alunni non italiani e di abbattere i pregiudizi etnici mediante l'apprendimento in gruppi multiculturali.
4. *Didattica orientativa* – Si è cercato di mettere a punto delle metodologie per orientare insegnando, per far sì che il modo di insegnare contribuisca alla formulazione di un progetto personale di vita professionale da parte degli adolescenti e dei giovani, insieme alle competenze necessarie per scegliere consapevolmente un percorso formativo adeguato.

5. *Didattica metacognitiva* – Sono state svolte numerose ricerche sul modo di migliorare negli alunni la riflessione sulle loro modalità di apprendimento e la capacità di usare le strategie più idonee per le diverse discipline di studio, in vista dell' apprendimento per l'intero arco della vita.
6. *Raccolta e analisi di pratiche didattiche* – L'analisi delle pratiche didattiche è ben presente nel panorama della ricerca; mentre è condivisa la necessità di partire dalla conoscenza valida e fedele di come gli insegnanti di fatto insegnano, per poi costruire una teoria dell'azione didattica criticamente vagliata, non si è ancora giunti a un accordo, del tutto condiviso, sul modo di raccogliere le pratiche di insegnamento, per poi analizzarle e discuterle.
7. *Le nuove tecnologie per l'insegnamento e l'apprendimento* – La ricerca sull'uso delle *Information Communication Technology* per l'insegnamento e l'apprendimento, ma anche per l'intrattenimento (si pensi solo alle ricerche sui *cartoons* e i videogiochi), costituisce un campo ben presente in molti lavori scientifici del triennio. Talvolta delle ingenuità sull'efficacia formativa delle tecnologie, in quanto tali, sono presenti in alcune pubblicazioni; voci critiche si sono levate sulla fiducia illimitata nell'efficacia educativa, quasi automatica, delle ICT.
8. *La valutazione degli alunni* – Le ricerche sulla valutazione degli alunni hanno concentrato l'attenzione non solo sulla rilevazione valida e fedele delle situazioni ma anche sul processo educativo e sul contesto in cui esso si svolge. Parallelamente all'esplicitazione delle ragioni della progettazione educativo-didattica per competenze, si sono sviluppate le ricerche su come valutare le competenze degli alunni e i loro traguardi intermedi: con indicatori, descrittori, rubriche, portfolio e bilanci delle competenze.
9. *La valutazione degli insegnanti e degli istituti scolastici* – Gli studi sulla valutazione dell'efficacia e dell'efficienza delle scuole hanno ricevuto impulso dall'esigenza di redazione

periodica del rapporto di autovalutazione e valutazione del singolo istituto scolastico. I ricercatori hanno sperimentato metodologie e strumenti per l'autovalutazione di istituto. Sono parzialmente cadute le resistenze degli insegnanti a farsi valutare. La collaborazione con la scuola ha giovato all'immagine sociale della ricerca didattica.

10. *La didattica personalizzata* – Nella costruzione di metodi e tecniche di insegnamento che favoriscano un apprendimento autenticamente umano da parte di tutti e di ciascuno degli alunni, è stata superata definitivamente l'apparente antinomia tra insegnamento individualizzato e insegnamento personalizzato. All'interno di tale area si possono fare rientrare anche le ricerche miranti a valorizzare le specificità femminili e maschili nell'apprendimento e nel comportamento scolastico oppure esse si possono collocare nell'ambito della didattica di genere.
11. *La progettazione degli interventi formativi* – Sono aumentate significativamente le ricerche sulla progettazione educativo-didattica per competenze, nelle due forme della riflessione teorica e della raccolta e analisi di buone pratiche di progettazione.
12. *La formazione iniziale degli insegnanti* – Sulla formazione universitaria degli insegnanti, con particolare attenzione al tirocinio e ai laboratori, i ricercatori hanno svolto ricerche che hanno prodotto dei protocolli di azioni risultate particolarmente efficaci nella formazione dei giovani intenzionati ad insegnare. In questo ambito si segnalano numerose ricerche finalizzate a valutare le competenze dei candidati all'insegnamento. Ancora poche mi sembrano le ricerche su come formare i futuri insegnanti nella didattica delle diverse discipline.
13. *I servizi educativi per l'infanzia* – Si potrebbe spiegare anche con l'attenzione prestata dal ministro Fedeli alla formazione degli educatori dei servizi per l'infanzia l'accresciuto numero di pubblicazioni sulla didattica per bambini da zero a sei

anni. In Italia era già consolidato da tempo questo filone di ricerca, con risultati scientifici di alto profilo. Nell'ultimo triennio c'è stato un aumento quantitativo delle ricerche, al quale non ha corrisposto del tutto quello qualitativo.

14. *Le didattiche delle discipline* – Paghiamo ancora il ritardo causato dal fatto che, di didattica disciplinare si sono occupati per primi i disciplinaristi: in tal senso, il primato di primogenitura tra i diversi saperi disciplinari spetta alle lingue straniere, alla lingua italiana, alla matematica, alla fisica, alla chimica, seguiti dalle scienze motorie, la storia, la geografia e l'arte. Si nota ancora nei ricercatori più giovani del settore “Didattica e ricerca educativa” la preoccupazione che le pubblicazioni di didattica disciplinare potrebbero essere apprezzate di meno dalla nostra comunità scientifica, per motivi di pertinenza concorsuale. Tuttavia durante il triennio non sono mancate, nel nostro settore, ricerche di didattica della lettura e della scrittura, dell'italiano come L1 e L2, della lingua inglese, della matematica, dell'esercizio fisico e dell'arte (intesa per lo più come didattica museale). A mio modo di vedere, andrebbero incoraggiate le ricerche svolte insieme da un esperto di didattica e da un esperto disciplinare.

#### 4. Alcune considerazioni complessive

Al termine di questa rapida rassegna ci chiediamo quale potrebbe essere l'elemento riscontrabile nelle ricerche italiane, pubblicate nel triennio 2016-2018, che consenta di affermare: i risultati di questa ricerca sono cumulabili con quelli, sullo stesso tema o su un tema simile, precedentemente accolti dalla nostra comunità scientifica.

Non è facile elencare tutte le condizioni che qualificano come scientificamente valida una ricerca che si definisca “didattica”. Qualcosa però vorrei dire, anche solo per avviare il dibattito tra noi ricercatori: gli studi didattici che vogliono ottenere un rico-

noscimento scientifico hanno bisogno di una base fattuale, devono partire dall'esperienza e ad essa ritornare dopo un'attenta riflessione; la ricerca empirica è indispensabile per la costruzione del sapere didattico.

È ormai acquisito nel nostro Paese che la Didattica si costruisce a partire dalla riflessione sulla pratica professionale di chi insegna, a scuola o nell'extra-scuola, e sull'ipotizzata relazione dell'atto insegnativo con l'apprendimento degli alunni, giovani o adulti. Mentre la riflessione teorica sulla didattica esige nel ricercatore la condivisione giustificata di una concezione dell'uomo e della sua educazione, la raccolta fedele delle pratiche di insegnamento e dei risultati dell'apprendimento richiede l'uso del metodo empirico. Vorrei sottolineare che si tratta di una conquista accademica di non poco rilievo.

La ricerca didattica richiede certamente una riflessione teorica, senza la quale non si riesce a capire quali dati si devono raccogliere né tantomeno si riesce ad interpretare i dati empiricamente raccolti; anzi, ancor prima, non si possono neppure formulare delle ipotesi sulla validità di un metodo, di una tecnica o di uno strumento didattico. Purtroppo ci sono state ancora, nel triennio considerato, degli scritti che si sono limitati a descrivere delle attività o dei progetti realizzati dagli autori, senza la verifica delle ipotesi circa la loro efficacia formativa.

Un'ultima considerazione riguarda la ricerca qualitativa, che si è molto sviluppata recentemente nel nostro Paese. A mio parere, si dovrebbero esplicitare sempre i possibili fattori di distorsione interferenti nell'indagine e il modo in cui sono stati gestiti; per esempio, ricorrendo agli accorgimenti necessari ad assicurare affidabilità alla ricerca come l'osservazione prolungata, il *member checking* o la triangolazione. Le elaborazioni qualitative non dovrebbero lasciare opachi i momenti cruciali nel passaggio dal dato alla sua interpretazione; così ad esempio, non si può dichiarare di essersi avvalsi di una certa metodologia qualitativa (*Grounded Theory*, *Content Analysis* o altro), senza poi far capire come la si è applicata concretamente nella situazione specifica e come siano

state gestite le inevitabili aporie e dissonanze che inevitabilmente l'analisi dei dati qualitativi fa emergere. Chiaramente, anche quando si usano metodi quantitativi occorre avere la stessa cura nell'esplicitare adeguatamente i possibili fattori di distorsione interferenti nell'indagine e il modo in cui sono stati gestiti.

## 5. Auspici per il futuro

Alcuni settori di ricerca andrebbero potenziati. Mi sembra che oggi i ricercatori siano particolarmente sollecitati, ancorché non sempre pronti, a fornire delle risposte scientificamente valide ai problemi didattici della formazione degli adulti per l'intero corso della loro esistenza; gli studi sulle comunità di pratiche hanno già fornito delle valide risposte ad una serie di esigenze formative degli adulti, ma altre restano ancora insoddisfatte. Inoltre ho l'impressione che i campi tuttora poco esplorati dalla ricerca didattica, e per i quali c'è una richiesta sociale significativa, siano quelli dei servizi educativi extrascolastici e della fruizione dei beni culturali e ambientali.

Noto che oggi ci si interroga più spesso del passato su come migliorare il livello di attenzione degli alunni, su come sostenere la loro motivazione ad apprendere, su come sviluppare in essi il pensiero critico; c'è anche più consapevolezza dell'incidenza della dimensione affettiva nell'apprendimento, forse perché in famiglia i ragazzi fanno minori esperienze di amore tra i loro genitori naturali. A questi temi sono particolarmente sensibili gli studiosi che fanno ricerca insieme agli insegnanti, i quali riportano nei gruppi di ricerca i problemi che si sono accentuati negli ultimi anni tra gli alunni delle loro classi scolastiche.

Mentre una volta ci si preoccupava di non confondere la Didattica con la Pedagogia, oggi siamo invitati a vigilare per non appiattare la ricerca didattica sulla ricerca psicologica e perfino sociologica.

La Psicologia, in particolare la psicologia dell'apprendimen-

to, è certamente una scienza-fonte della Didattica perché induce il ricercatore a considerare gli aspetti “fattuali” dell’apprendimento nelle diverse fasi e nei diversi contesti della vita umana; insieme ad essa, nella costruzione della scienza didattica, concorre anche la riflessione sul “significato” dell’apprendimento umano, vale a dire la Pedagogia, perché una sua eventuale trascuratezza condurrebbe a ritenere che il modo con cui si impara non influisca sulla crescita o meno dell’umanità nella persona.

D’altra parte non si possono dedurre i principi della metodologia didattica da principi filosofici assoluti, senza conoscere e osservare le persone da educare, i contesti e i processi della relazione didattica. Fortunatamente nelle nostre riviste e collane scientifiche il problema non si manifesta. Oggi è chiaro a tutti che, per la costruzione di un sapere scientifico qualificabile come “didattico”, non basta individuare le finalità dell’insegnamento, ma occorre bensì rispondere anche alla domanda su come si deve insegnare, non solo in generale ma anche in specifiche situazioni particolari, – scolastiche ed extrascolastiche – e nelle diverse fasi della vita delle persone. Adducendo prove e argomentazioni fondate, occorre indicare con chiarezza le condizioni di trasferibilità degli interventi didattici che sono risultati evidentemente più adatti per affrontare problemi significativi per chi svolge la professione docente.

Mi sembra infine di poter affermare che se la ricerca didattica vuole avere un valore per l’educazione e per la formazione, non basta porsi la domanda se la tecnica didattica, sistematicamente osservata oppure intenzionalmente sperimentata, produce un più efficace e pronto rendimento in termini di quantità di conoscenze e abilità acquisite. Occorre anche chiedersi se la tecnica che allevia il lavoro intellettuale e lo facilita contribuisce allo sviluppo armonico e integrale della persona umana in libertà e in responsabilità.