

Costruire “prove basate sulla pratica” per sostenere la trasformazione dell’agire educativo:
prospettive per la ricerca

Constructing “practice-based evidence” to support the transformation of educational action:
perspectives for research

Daniela Maccario

Associate Professor in Didactics and Special Pedagogy | Department of Philosophy and Education Sciences | University of Turin | daniela.maccario@unito.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Maccario, D. (2024). Constructing “practice-based evidence” to support the transformation of educational action: perspectives for research. *Pedagogia oggi*, 22(2), 98-104.
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-12>

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-12>

ABSTRACT

Numerous surveys sponsored by European institutions make it possible to analyse student performance and highlight the gap that often exists between political aspirations and the reality of didactic-pedagogical processes. In relation to these problems, educational research develops innovation hypotheses according to points of view that favour different types of evidence. Evidence of effectiveness is sought by testing new intervention programmes in controlled situations; the evidence to be provided is believed to lie in the potential to respond to the problems that teachers encounter in their experience; evidence is sought of the transformative power of didactic innovation on teachers' actions to support student learning. This is “practice-based evidence”, which must relate to “structures of action” in a transparent and potentially replicable way. The article focusses on this path and takes a critical look at some of the contributions in order to discuss the tasks of research.

Molteplici indagini promosse dalle istituzioni europee consentono di analizzare le *performances* degli studenti e mettono a fuoco il divario spesso esistente tra le aspirazioni politiche e la realtà dei processi didattico-educativi. In relazione a questi problemi, la ricerca educativa elabora ipotesi d'innovazione secondo prospettive che privilegiano differenti tipi di prove. Si ricercano prove di efficacia testando in situazioni controllate nuovi programmi di intervento; si ritiene che le prove da ottenere risiedano nel potenziale di risposta ai problemi che gli insegnanti incontrano nella loro esperienza; si aspira a costruire prove circa il potere trasformativo dell'innovazione didattica sull'azione dei docenti a supporto dell'apprendimento degli studenti. Si tratta di “prove basate sulla pratica” che debbono riferirsi a “strutture di azione” in chiave trasparente e potenzialmente riproducibile. L'articolo si sofferma su questa via, passando in rassegna critica alcuni apporti quale contributo di discussione sui compiti della ricerca.

Keywords: educational research | quality of learning | quality of teaching | research approaches | structures of action teaching

Parole chiave: ricerca educativa | qualità dell'apprendimento | qualità dell'insegnamento | approcci di ricerca | strutture di azione didattica

Received: September 02, 2024

Accepted: October 18, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Daniela Maccario, daniela.maccario@unito.it

Introduzione

Molteplici indagini promosse dalle istituzioni europee, caratterizzate da un approccio improntato alla misurazione del progresso verso obiettivi specifici attraverso test standardizzati, consentono di analizzare le performance degli studenti in chiave trasparente e mettono a fuoco il divario spesso esistente tra le aspirazioni politiche sulla qualità degli apprendimenti e la realtà dei processi didattico-educativi. In relazione a questi problemi, l'individuazione di "evidenze" che possono giustificare la decisionalità educativa e farla evolvere a supporto della qualità dell'apprendimento e della crescita personale degli studenti rappresenta probabilmente una delle principali sfide, ad un tempo scientifiche, politiche e professionali, che interessano ricercatori e attori in campo. Occorre vigilanza rispetto al rigore logico-metodologico dei processi che sono alla base della costruzione delle "prove" che possono orientare le scelte operative, nel quadro di una postura critica, aperta a recepire il potenziale conoscitivo che può derivare dal dialogo fra differenti possibili vie all'analisi di fenomeni complessi quali quelli educativi.

È in gioco, fondamentale, il problema dei rapporti tra ricerca e pratica d'insegnamento-educativa e la questione relativa al ridotto impatto della prima sulla seconda. Rispetto al contesto italiano, sebbene si osservi come la ricerca didattica sembri ancora limitatamente impegnata nella produzione di dati empirici e/o nello studio delle problematiche dell'insegnamento/apprendimento (Calvani *et alii*, 2022), non sono mancati significativi avanzamenti che, tuttavia, non hanno migliorato la pratica scolastica, perché non sono serviti a modificare le convinzioni e i comportamenti professionali degli insegnanti (Zanniello, De Vita, 2021). Possiamo domandarci se le ragioni del problema risiedano nelle modalità della diffusione degli esiti della ricerca presso i docenti o se sia in questione la loro disponibilità al cambiamento. Ma può essere utile anche una riflessione sulla specificità delle logiche e dei modi di fare ricerca didattica per sostenere il miglioramento educativo. Il problema della costruzione di evidenze, che possiamo intendere quali "dati" (quantitativo-sintetici, descrittivo-testuali, etc.) riferiti in maniera rigorosa e confrontabile a "fatti" educativi (processi trasformativi individuali e collettivi posti in relazione a interventi didattico-educativi in condizioni esperienziali definite) (Chevallard, 2014), sembra infatti particolarmente complesso, in ragione della particolare epistemologia dell'indagine scientifica in campo pedagogico-didattico, che combina strutturalmente la produzione di conoscenza a valenza generale con l'orientamento verso il cambiamento delle pratiche e l'influenza sulle politiche educative (Tarozzi, 2021); occorre porre attenzione su ciò che funziona con valore locale, senza escludere la preoccupazione delle condizioni di trasferibilità. Vari approcci alla ricerca si sono sviluppati nel quadro di queste tensioni, allo scopo di produrre prove utili ad indirizzare pratiche sempre più responsive rispetto a problematiche ricorrenti ed emergenti. Fra queste, si è fatta strada anche l'ipotesi di alimentare, grazie alla ricerca, la conoscenza scientifica circa le leve di miglioramento che docenti ed educatori possono attivare attraverso la gestione dei processi e delle interazioni nelle pratiche in situazione.

L'articolo si sofferma sulle giustificazioni e su alcune vie che la ricerca propone per la costruzione di "prove basate sulla pratica" per sostenere la trasformazione dell'agire educativo, in un quadro teorico-scientifico che sembra giustificare la necessità di evidenze plurime e integrate e un impegno a studiare possibilità e strumenti innovativi d'indagine (Bryk, 2015; Bryk, Grunow, Le Mahieu, 2015).

1. Prove rivolte "alla" pratica, prove derivanti "dalla" pratica

Un importante filone di studio ha indagato e indaga le possibilità di migliorare le pratiche didattiche ricercando, con metodologie ispirate alla ricerca quantitativo-sperimentale, prove di efficacia di metodi e principi da proporre ai docenti per sostenerne una decisionalità maggiormente informata e consapevole (Rosenshine, 1995; Lorin Anderson, 2004; Hattie, 2016). Si tratta di studi recepiti nella ricerca italiana (Calvani, Trinchero, Vivaret, 2018) in ragione del rigore metodologico su cui si fondano, in un campo quale quello delle pratiche didattiche in cui spesso dominano credenze, mode, opinionismo, "miti" metodologici (Calvani, Trinchero, 2020). Non manca la consapevolezza del fatto che queste prove di efficacia possano rappresentare una risorsa per il miglioramento in campo educativo in relazione a "quanto" e "come" i docenti possono decidere di valorizzarle, né viene meno il riconoscimento delle difficoltà che si

riscontrano nella trasferibilità al mondo delle pratiche attraverso iniziative di coinvolgimento e formazione dei docenti (Hattie, Zierer, 2018; Menichetti, Pellegrini, Gola, 2019). Presumibilmente, altre “prove” potrebbero essere utili su questi delicati snodi, ad esempio problematizzando il contributo dei saperi formalizzati sull’insegnamento nell’alimentare i processi di apprendimento professionale dei docenti (Altet, 2019); confrontando i framework emergenti sui fattori di efficacia dell’insegnamento con le “grammatiche” pratiche dell’attività didattica nelle classi (Bucheton, Soulé, 2009), provando a costruire prove su “come” poter tradurre principi di efficacia didattica individuati nella pratica quotidiana (Brik, 2015).

Un differente approccio di ricerca si afferma in relazione alle difficoltà attribuite alle “prove” prodotte dalla ricerca scientifico-accademica nel rispondere alle esigenze conoscitive dell’educazione in situazione reale: si mette in discussione la sostenibilità di una logica deduttivo-applicativa per rispondere ai problemi sul campo. Secondo il modello della Ricerca-Azione, si fa riferimento al potenziale conoscitivo delle comunità di pratiche (Wenger, 1998) in cui gli insegnanti, agenti attivi di miglioramento, possono in forma collettiva, anche con il supporto di ricercatori di professione, generare e provare soluzioni che riconoscono come valide per affrontare le sfide legate alla loro attività quotidiana. I problemi vengono affrontati a partire dalla loro analisi in situazione, a cui segue la messa in campo di strategie migliorative con la raccolta di informazioni sul loro impatto e la eventuale revisione degli interventi, secondo una logica a spirale (Elliott, Giordan, Scurati, 1993). Le “prove” sono formalizzate con attenzione alla documentazione e descrizione dei processi, per mezzo di dati anche quantitativi, tenuto conto del potenziale di risposta dell’innovazione ai problemi che gli insegnanti riconoscono nella loro esperienza. Questo orientamento si è affermato anche in Italia a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, quale strada da implementare, accanto agli studi di carattere sperimentale e/o in risposta alle loro difficoltà, per poter fondare le decisioni in campo educativo anche su dati empirici (Pellerey, 1980; Pourtois, 1984; Scurati, Zanniello, 1993). Fra le criticità, si segnala la natura difficilmente formalizzabile delle “prove” ottenute, per la difficoltà a fare riferimento ad impianti teorico-concettuali chiaramente definiti (Zanniello, De Vita, 2021), tali da favorire il confronto intra-intercontestuale e la capitalizzazione delle conoscenze. Si pone l’accento anche sulla limitata definizione dei miglioramenti attesi, su una certa opacità nei modi e contenuti degli scambi tra i partecipanti, sull’incisività delle conoscenze tacite personali (Bryk, 2015).

2. Prove “tra” ricerca e pratica

A partire dall’ultima decade del secolo scorso, si è recepita l’esigenza di formalizzare il dialogo ricerca-pratica entro una cornice di collaborazione tra ricercatori e attori-utilizzatori dell’innovazione: si è ritenuto necessario integrare il sapere prodotto dalla ricerca con quello di origine pratica allo scopo di costruire dispositivi formativo-didattici da considerarsi efficaci non solo a partire da prove teoriche, ma anche in seguito alla raccolta di evidenze circa le possibilità di impiego incisivo sul campo. Questo filone d’indagine è in genere riconosciuto nella letteratura internazionale come *Design-Based Research*-DBR a partire dalle proposte di Anna Brown (1992) e Allan Collins (1992) che vengono riprese in chiave programmatica (DBR Collective, 1993), fino ad incontrare un riconoscimento stabilizzato e relativamente diffuso (Zheng, 2015; Easterday, Rees Lewis, Gerber, 2018; Philippakos *et alii*, 2021). In ambito francofono, nelle proposte che attualizzano approcci improntati all’ingegneria didattica (Artigue, 2002; Cèbe, Goigoux, 2017) e nella ricerca applicata in campo educativo (Van Der Maren, 2014), si sottolinea particolarmente il valore conoscitivo del sapere legato all’esperienza professionale degli attori perché legato alla partecipazione interna ai fenomeni che si vogliono migliorare, generato dall’esigenza di “far funzionare in qualche modo le cose” nei contesti. In Italia le valenze innovative della “Didattica basata su Progetti”, analizzate da Michele Pellerey (2005) hanno dato origine a veri e propri modelli formalizzati d’indagine, quali la RAP e il modello EBID. Il dispositivo RAP-*Ricerca azione con progetto* (Zanniello, De Vita, 2021), per rispondere a problematiche riconosciute dalle scuole e dagli insegnanti, propone, in collaborazione con essi, l’adattamento di progetti basati su studi scientifici precedentemente condotti, così da creare condizioni di confrontabilità nei processi e negli esiti delle ricerche didattiche, per costruire “prove” di efficacia e praticabilità a valenza trans-contestuale. Il modello EBID-*Evidence Based Improvement Design* (Calvani, Marzano, 2020) risponde all’esigenza di incrementare l’incisività della ricerca in campo didattico aprendo all’importanza di considerare la validità ecologica dell’innovazione e l’apporto della sapienza pratica degli insegnanti. Si recupera

la tradizione sperimentale nel contesto degli avanzamenti scientifici già riconosciuti come i più affidabili (Calvani, 2022, p. 149): in risposta a problemi messi in evidenza dalla ricerca (padronanza delle competenze di base in lettura, scrittura, matematica, logica e scienze), i principi scientificamente fondati disponibili vengono tradotti interpellando gli insegnanti in alcune fasi dell'indagine, secondo modalità definite, allo scopo di predisporre programmi di intervento affidabili e sostenibili (valutazione iniziale del programma da parte di docenti esperti; adattamento di aspetti circoscritti con il coinvolgimento di insegnanti sperimentatori e raccolta di dati di *follow up*).

3. Prove basate sulla pratica

Anthony Brink (2015) propone un “nuovo paradigma di ricerca” focalizzato sulla costruzione di prove basate sulla pratica – *practice-based evidence* – per sostenere il miglioramento dei processi educativi. Si tratta di una visione che riconosce quali esigenze fondamentali per la ricerca il miglioramento misurabile nei risultati degli studenti; l'opportunità di integrare il patrimonio delle conoscenze disponibili anche secondo gli approcci propri delle indagini applicate e delle analisi in campo sociale; la necessità di dare priorità ai problemi con i quali si confrontano gli insegnanti, per favorire l'apprendimento professionale, attribuendo loro compiti di ricerca entro strutture che rimandino a quelle tipiche della comunità scientifica – *NIC-Network Improvement Community* –, le cui finalità risiedono proprio nella costruzione di prove basate sulla pratica. A fondamento di questa proposta vi è un'attenzione per l'accresciuta complessità del lavoro degli insegnanti che, in relazione ad attese formative crescenti e alla marcata eterogeneità delle classi, necessitano di una più profonda padronanza dei contenuti e di maggiori competenze nel “saper come insegnare”, a fronte, peraltro, di una vera e propria esplosione di conoscenze professionali (sull'apprendimento, sulle dinamiche del coinvolgimento degli allievi, etc.). Si formula l'ipotesi che pochi professionisti siano in condizione di rispondere efficacemente a questa crescente complessità nel loro lavoro quotidiano e che ciò possa contribuire a spiegare la distanza tra le attese dei sistemi scolastici e gli esiti effettivamente rilevati. Ne deriva l'idea che la ricerca debba dedicare maggiore attenzione ai compiti che gli insegnanti svolgono nei contesti. Inoltre, occorre comprendere meglio i processi sottesi alla grande variabilità dei risultati degli studenti, per capire dove e come concentrare sforzi utili a migliorare diffusamente gli standard di apprendimento individuali, oltre una visione dell'efficacia riferita preferenzialmente a gruppi ed effetti positivi medi. Si tratta di conservare lo spirito di ciascuno dei metodi di ricerca che si utilizzano correntemente, nella consapevolezza che un “paradigma del miglioramento” possa focalizzarsi più che sull'impatto di singoli fattori in situazioni controllate, sulla loro interazione, dunque, idealmente, sul modo con cui si ottengono risultati di qualità per ciascun allievo in diversi contesti. Per rispondere alla costitutiva incertezza dei miglioramenti che caratterizza il campo dell'educazione, occorre orientarsi verso un approccio improntato all'“apprendere facendo”, in cui i cambiamenti man mano ottenuti possano “far da prova” per alimentare una riflessione più profonda sulla natura del sistema da migliorare, così da poter introdurre innovazioni in situazioni diversificate e a più ampia scala. Conta che la ricerca si dedichi particolarmente a mettere a punto un *sapere come* necessario a migliorare i processi d'insegnamento, individuando e sviluppando “buoni processi” che possano facilitare negli insegnanti forme di ragionamento “provate” nella loro efficacia, da adattare in relazione alla specificità delle situazioni.

4. Prove per sostenere la trasformazione delle pratiche

Nella ricerca italiana si è posto variamente il problema relativo alla necessità di una conoscenza scientifica delle pratiche didattico-educative (Damiano, 2014; Laneve, 2023) e non sono mancate indagini che hanno esplorato strade per studiare scientificamente l'azione d'insegnamento “dall'interno”, nel quadro di approcci di ricerca-formazione a carattere partecipativo, basati sulla co-costruzione di conoscenza fra ricercatori e insegnanti (Magnoler, 2012). Giuseppe Zanniello (2023) ha rimarcato quale difficoltà costitutiva di ricerche di questo tipo la carenza di costrutti teorici chiari e operazionalizzabili, condizione essenziale per poter rilevare dati confrontabili e costruire conoscenze cumulabili. Si tratta di una sfida cruciale se si con-

sidera la polisemia e i frequenti slittamenti di significato di concetti e termini in campo didattico (rispetto al senso comune, ad altre prospettive scientifiche di lettura dei fatti educativi); occorre anche tener conto del rischio di considerare separatamente i discorsi dalle azioni, le condotte dalla loro significatività per i soggetti. Una sfida costitutiva per la ricerca che voglia costruire evidenze sulle pratiche didattiche è l'individuazione di categorie a cui attribuire una doppia significatività (Pastré, 2011), per il mondo delle pratiche e per la ricerca pedagogico-didattica. D'altra parte, il riconoscimento dell'insegnamento come professione caratterizzata da specifiche competenze, (Rey, 2014) riposa proprio sulla possibilità, per chi la esercita, di giustificare le scelte operative in chiave pubblica e validata, a partire anche da saperi formalizzati, basati su concetti non arbitrari.

Rispetto a queste esigenze, può essere utile tratteggiare possibili apporti della ricerca internazionale di area francofona. In questo contesto si registra impegno specificamente dedicato ad affrontare il problema dell'intelligibilità delle pratiche didattiche (Bru, 2019; Vinatier, Altet, 2008). L'ipotesi di base riguarda la possibilità di definire "strutture di azione" o nuclei ricorsivi profondi riconoscibili in differenti contesti, in modo da poter confrontare le scelte didattiche in campo in relazione alle azioni degli studenti. Di particolare interesse risultano quegli apporti che assumono la sfida di individuare categorie utili per la conoscenza dell'interazione in aula secondo una logica sistemica e dinamica, con la preoccupazione di costruire forme di evidenza sui processi didattici da consegnare ai docenti sotto forma di repertori, dispositivi, rappresentazioni utili a favorire il rispecchiamento professionale e l'individuazione delle leve possibili di miglioramento. Queste categorie dovrebbero avere, più che una natura testuale-dichiarativa, una significatività operativa, perché fanno riferimento ai compiti del mestiere, ai modi con cui è possibile affrontarli e alle preoccupazioni connesse. Il costrutto di *routine* concerne modi di fare in gran parte automatizzati, consuetudini operative che gli insegnanti attivano per "far funzionare le cose" in situazione (Lenoir, 2012); sfuggono per lo più ad una base razionalizzabile, con una giustificabilità riferita a prove scientifiche di efficacia. La rilevazione delle routine può essere utile per studiare pratiche didattiche abituali; sebbene in funzione dell'individuazione di possibilità di miglioramento didattico possa essere d'interesse lo studio delle routine esperte, il rimando all'efficacia sull'apprendimento degli studenti rischia di rimanere piuttosto indiretto. La nozione di *schema* (Vergnaud, 2011; Pastré, 2011), di matrice piagetiana, è utilizzata per indicare il modo in cui un soggetto competente mobilita le risorse utili per affrontare un compito o una situazione nuova. Uno schema, attraverso processi di assimilazione, può essere attivato non solo nella situazione in cui è stato costruito, ma anche in situazioni parzialmente differenti. Allo stesso tempo, uno schema può generare competenze e quindi miglioramento e innovazione: esso è suscettibile infatti, per accomodamento, di modificarsi nell'affrontare situazioni nuove. Un problema è quello di disporre di conoscenze riferite a schemi scientificamente validati quanto alla loro efficacia, da tradurre secondo registri congruenti a favorire la problematizzazione e rappresentazione di possibilità rinnovate di azione didattica (ad esempio, attraverso racconti, video, etc.). Marc Bru (2021) propone il costrutto di *configurazione di pratica*, rilevante poiché deriva dallo studio empirico di invarianti dell'insegnamento profonde, non unicamente spiegabili in termini di opzioni metodologiche dichiarate dai docenti. Per studiare l'"effetto maestro" sulla qualità dell'apprendimento degli studenti si può tener conto dei compiti proposti agli studenti (categoria tassonomica; consegna; calibratura dei contenuti e della difficoltà cognitiva); dei processi relazionali, motivazionali, di presa d'iniziativa, interattivi e valutativi attivati; dell'organizzazione sociale, spaziale, temporale e materiale della classe. La nozione di *gesto professionale* (Bucheton, 2021), utilizzata in differenti ricerche empiriche, indica un'azione comunicativa verbale o non verbale, rivolta a uno o più studenti che l'insegnante adotta per "far agire" (svolgere un compito, riflettere, etc.); è suscettibile di essere compresa nel contesto e momento specifico in cui si realizza e può combinarsi con altri gesti secondo configurazioni relativamente stabili o posture complessivamente tese ad aiutare gli studenti ad apprendere in chiave profonda e significativa. Lo studio di alcuni "formati pedagogici archetipici" (ripreso anche nella ricerca italiana: Pentucci, 2018) (la lezione magistrale, dialogata, il lavoro individuale scritto – *seatwork*) ha consentito di riconoscerci elementi strutturali profondi che sono tipici in termini di "preoccupazioni e azioni individuali" e di "configurazione dell'attività collettiva" che hanno permesso di documentare processi didattici d'aula, smontandoli e rimontandoli (Veyrunes, 2017) per analizzarli, anche in relazione al potenziale supporto all'apprendimento.

5. Conclusioni

L'esigenza di incrementare gli sforzi nella costruzione di evidenze sui processi didattico-educativi per arricchire le conoscenze utili a rispondere ai problemi in campo è chiaramente posta dalla ricerca. Si riconosce l'importanza di esplorare le dinamiche che possono generare criticità così come quelle a partire dalle quali si possono innescare traiettorie di miglioramento. Emerge la consapevolezza e l'impegno per un dialogo tra ricerca e pratica che richiede di riconoscere l'importanza e la necessità di adeguati sforzi di teorizzazione, utili ad orientare lo sguardo e le strategie metodologiche per la costruzione di dati utili e significativi sull'attività e sull'esperienza quotidiana dell'insegnare e apprendere, tra attenzione ai contesti ed esigenza di conoscenze spendibili su scala relativamente ampia, nel quadro di alleanze conoscitive ricercatori e attori professionali.

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants: une double fonctions scientifique et sociale des sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation- Pour l'Ère nouvelle* (52)2, 29-60.
- Artigue M. (2002). Ingénierie didactique: quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 9-52.
- Brown A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classrooms settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2, 141-178.
- Bryk A. (2015). Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher*, 44 (9): 467-477.
- Bryk A., Gomez L., Grunow A., Le Mahieu P. (2015). *Learning to Improve. How America's Schools Can Get Better at Getting*. Harvard: Harvard Education Pr.
- Bru M. (2019). De quelques reconfigurations du rapport des recherches aux pratiques enseignantes. *Les sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 1(52): 79-101.
- Bru M. (2021). *Les méthodes en pédagogie*. Paris: PUF.
- Bucheton D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe. Étique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris: ESF.
- Bucheton D., Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, 3-3, 29-48.
- Calvani A. (2022). La ricerca didattica può diventare rilevante per la pratica? Se sì, in che modo? *ECPS Journal*, 26, 143-162.
- Calvani A., Trincherò R., Vivanet G. (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il manifesto SApIE. *ECPS- Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 18, 311-339.
- Calvani A., Trincherò R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Calvani A., Marzano A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Giornale Italiano della ricerca educativa*, XIII(24), 67-83.
- Calvani A., De Angelis M., Marzano A., Vegliante, R. (2022). Lo stato della ricerca didattica in Italia. Una Scoping Review. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 29, 34-48.
- Cèbe S., Goigoux R. (2017). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter*. Paris: Retz.
- Chevallard Y. (2014). Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science anthropologique. *Education & Didactique*, 1, 8, 35-43.
- Collins A. (1993). Toward a design science of education. In E. Scanlon, T.O. Shea (eds), *New directions in educational technology* (pp.15-22). New York: Springer-Verlag.
- Damiano E. (2014). *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- DBR Collective (2003). Design-Based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1): 5-8.
- Easterday M.W., Rees Lewis D.G., Gerber E.M. (2018). The logic of design research. *Learning: Research and Practice*, 4(2), 131-160.
- Elliot J., Giordan A., Scurati C. (1993). *La Ricerca-Azione. Metodiche, strumenti e casi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Hattie J., Zierer K. (2018). *10 Mindframes for Visible Learning. Teaching for success*. New York: Routledge.
- Laneve C. (2023). *Il sapere didattico*. Roma: Armando.

- Lenoir Y. (2012). Les routines professionnelles dans l'immédiateté des pratiques. *L'intervention éducative*, 10(1), 1-4.
- Lorin Anderson W. (2004). *Increasing Teacher Effectiveness*. Unesco- International Institute for Educational Planning.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Menichetti L., Pellegrini M., Gola C. (2019). Cornici mentali e stereotipi didattiche nella formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, XXII (1), 351-374.
- Pastré P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris: PUF.
- Pellerey M. (1980). Il metodo della Ricerca-Azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni. *Orientamenti Pedagogici*, 27(3), 449-463.
- Pellerey M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa. La Ricerca basata su Progetti. *Orientamenti Pedagogici*, 52(5), 721-737.
- Pentucci M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Philippakos Z.A. et alii (2021). *Design-Based Research in Education. Theory and Applications*. New York-London. Guilford Press.
- Puortois J.P. (1984). La Ricerca-Azione in Pedagogia. In E. Becchi, B. Vertecchi (eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 134-155). Milano: Franco Angeli.
- Rey B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. Bruxelles: De Boeck.
- Rosenshine B. (1995). Advances in research on instruction. *Journal of Educational Research*, 88(5), 262-268.
- Scurati C., Zanniello G. (1993). *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*. Napoli: Tecnodid.
- Tarozzi, M. (2021). Le evidenze complesse nella ricerca educativa. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (eds.), *Le responsabilità della pedagogia nella trasformazione dei rapporti sociali* (pp.111-118). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vander Der Maren J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels - Education, (para)médical, travail social*. Bruxelles: De Boeck.
- Veyrunes P. (2017). *La classe: hier, aujourd'hui et demain?* Toulouse: Presses Universitaires du Midi.
- Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: PUF.
- Vinatier I., Altet M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practices, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.
- Zanniello G., De Vita (2021). *La ricerca didattica in Italia (1950-2020)*. Roma: Armando.
- Zanniello G. (2023). Educational practices, evidence-based experimentation and R-A whit project. *Italian Journal of Educational Research*, 16 (30), 11-22.
- Zheng L. (2015). A systematic literature review on design-based research from 2004 to 2013. *J.Comput. Educ*, 2 (4), 399-420.