

La qualità della ricerca didattica

GIUSEPPE ZANNIELLO

Ordinario di Didattica e pedagogia speciale - Università di Palermo

Corresponding author: giuseppe.zanniello@unipa.it

Abstract. Two epistemological presuppositions are made explicit: the source sciences of didactics are psychology and pedagogy; Didactics uses empirical research methods. Two issues are discussed: under what conditions can the results of scientific research in the didactic field be combined? With what degree of certainty do the results of didactic research guide the actions of teachers? Arguments are made for the development of didactic knowledge and for the improvement of the social perception of didactic research in Italy. Deontological considerations for Didactics researchers are commented. Self-critical vigilance is recommended to teaching researchers.

Keywords. Didactic Epistemology - Didactic Research - Deontology of the Researcher - Research Training - Cumulation of Results

Per il suo statuto epistemologico, la Didattica, intesa come scienza¹, si colloca sul versante metodologico delle scienze pedagogiche. Se si volesse individuare quanto c'è di comune nei diversi tentativi di definirne l'oggetto specifico, si potrebbe affermare che essa è una disciplina che studia direttamente l'organizzazione dei processi di insegnamento e di apprendimento; esamina le variabili che intervengono nell'insegnamento e nel corrispondente apprendimento; studia le azioni dei docenti che risultano più idonee per creare le condizioni ottimali che favoriscano l'apprendimento dei discenti. Siccome esiste sempre un certo scarto tra quello che si insegna e quello che si impara - perché alla capacità argomentativa (retorica) di chi emette la comunicazione non corrisponde sempre la capacità interpretativa (ermeneutica) di chi la riceve -, si preferisce definire la Didattica come la scienza che studia il processo di insegnamento-apprendimento, e non solo la scienza dell'insegnamento, come si diceva in passato.

Sono presentate di seguito alcune argomentazioni finalizzate allo sviluppo del patrimonio conoscitivo in ambito didattico e al miglioramento della percezione sociale del lavoro svolto dai ricercatori di Didattica, insieme a raccomandazioni deontologiche e di vigilanza critica per chi opera in questo settore della ricerca scientifica.

¹ Il termine "didattica" viene utilizzato anche per indicare il modo di insegnare proprio di una persona. Per esempio, quando si afferma che un certo insegnante ha una didattica povera oppure una didattica ricca e vivace, il termine "didattica" viene usato nell'accezione di "arte" e non più di "scienza". In questo caso ci si riferisce al modo personale con cui quel docente, nel rapporto con i suoi alunni, impiega i principi metodologico-didattici elaborati dalla Didattica come scienza e da lui acquisiti

1. Le scienze-fonti della Didattica

Per svolgere delle azioni che facilitino l'apprendimento bisogna prima conoscere come esso avviene nelle varie fasi di sviluppo dell'essere umano; questo è compito della Psicologia. Al ricercatore di Didattica non viene chiesto di sviluppare la Psicologia con il suo contributo originale bensì di essere al corrente dei risultati delle ricerche psicologiche sull'apprendimento umano, per rielaborarli dal suo punto di vista specifico, che è quello della progettazione di azioni di insegnamento efficaci ed ottimali per particolari categorie di soggetti.

Oltre che dalla Psicologia, la Didattica attinge i suoi punti di partenza per la propria riflessione autonoma, dalla Pedagogia che le indica l'orizzonte di senso entro cui collocare le singole azioni di insegnamento e valuta quale contributo forniscono le varie metodologie di insegnamento all'educazione e alla formazione della persona che apprende. Dall'altro lato, neppure la Pedagogia può fare a meno della Didattica perché non sembrerebbe possibile la costruzione di una scienza dell'educazione e della formazione prescindendo dalla riflessione filosofica su una didassi criticamente fondata. Pedagogia e Didattica appaiono strettamente unite pur essendo due scienze distinte.

In base al tipo di Pedagogia e di Psicologia di riferimento, sorgono le differenze tra le varie concezioni della Didattica presenti nel panorama scientifico contemporaneo. Esse dipendono fondamentalmente dalla condivisione in diversa misura di teorie psicologiche di varia matrice. Ma dipendono ancora di più dalle Pedagogie, con le loro antropologie filosofiche implicite: si educa e si forma l'uomo perché diventi un attento ricettore di stimoli e quindi un efficace riproduttore della cultura dominante in una certa epoca storica, in una data società, oppure lo si educa e lo si forma perché interiorizzi dei principi etici fondamentali e agisca liberamente e responsabilmente senza lasciarsi determinare dalle mode dominanti? Lo scopo dell'educazione e della formazione si riduce all'integrazione sociale degli individui oppure consiste nel promuovere lo sviluppo di persone che contribuiscano al miglioramento della società migliorando nello stesso tempo sé stessi? La persona umana è capace di scelte morali libere oppure agisce solo reagendo alle pulsioni istintive e ai condizionamenti ambientali?

Come si intuisce agevolmente, le risposte a tali domande sono complesse e articolate e di conseguenza non stupisce che esistano diverse teorie pedagogiche e didattiche. Non sono questioni di poco conto se si considera che, a seconda del modo con cui si organizzano le situazioni di apprendimento dei discenti, si favorisce o si ostacola la conquista e il consolidamento della libertà e della responsabilità personale, nel senso di un saper agire, moralmente ispirato, nelle diverse circostanze della vita. Per chi ritiene che la libertà sia la forma dell'educazione non è concepibile un atto educativo o formativo che non sia preceduto o almeno accompagnato da un atto didattico mirante direttamente all'acquisizione cognitiva dei criteri fondamentali dell'agire morale da parte del soggetto in formazione.

2. I metodi di ricerca in Didattica

I diversi modi di fare ricerca in campo didattico sono raggruppabili in tre categorie: l'analisi fenomenologica di come si manifesta la realtà del processo di insegnamento-

apprendimento; la costruzione di categorie interpretative del possibile collegamento tra le azioni messe in atto dai docenti e i cambiamenti osservati nei discenti; la formulazione di indicazioni per migliorare la qualità della pratica docente. La terza modalità è possibile solo dopo che, mediante il metodo sperimentale -nelle forme dell'osservazione sistematica, della sperimentazione e della ricerca azione- siano state raccolte delle informazioni attendibili sui processi di insegnamento e di apprendimento che si vorrebbero migliorare fornendo agli insegnanti degli orientamenti opportunamente argomentati (Coggi - Ricchiardi 2005).

La ricerca empirica 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 che il campione di una realtà esaminato dal ricercatore sia rappresentativo, con un certo grado di affidabilità, di tutte le situazioni che rientrano in quella particolare categoria di eventi. Quando si fa ricerca empirica in campo educativo non si ha la pretesa di effettuare una generalizzazione dei risultati ottenuti; ma ci si accontenta di affermare che in situazioni analoghe a quella in cui è stata condotta la ricerca si otterranno dei risultati simili. Ciò comporta che, oltre alla descrizione del fattore sperimentale e dei risultati ottenuti, si presti una particolare cura nel descrivere dettagliatamente il contesto in cui ha agito il fattore sperimentale o variabile indipendente. In questo modo si è in grado di affermare, ad esempio, che una certa innovazione didattica, positivamente sperimentata in un certo contesto, produrrà effetti ugualmente positivi in un contesto simile, con un determinato grado di probabilità (Calonghi, 1956).

Nel fare ricerca empirica in campo didattico, se essa vuole avere un valore per l'educazione e la formazione, non basta porsi la domanda se la tecnica didattica sperimentata sia economicamente migliore per un efficace e più pronto rendimento: occorre anche chiedersi se la tecnica che allevia il lavoro del discente e lo facilita, sia anche educativamente, oltre che didatticamente, positiva.

3. La percezione sociale della ricerca didattica

Dopo oltre settanta anni di ricerca², la scienza didattica non gode ancora, presso l'opinione pubblica italiana, della considerazione che meriterebbe per il miglioramento sociale, che essa è in grado di produrre nella misura in cui favorisce i processi attivi di apprendimento nelle diverse fasi della vita umana. È evidente che la scoperta di un ricercatore di Didattica non ha lo stesso impatto mediatico di una scoperta fatta da un ricercatore di Medicina o di Fisica. Ma non è questo il problema. La gente ha piuttosto l'impressione che, mentre le conoscenze della Medicina e della Fisica, per continuare con l'esempio, aumentano, quelle didattiche non si ampliano quasi per niente.

Il sapere didattico, come tutti i saperi disciplinari, si accresce con i risultati cumulabili delle ricerche sullo stesso tema o su temi contigui. La cumulabilità dei dati empiricamente raccolti e confrontabili con altri dello stesso genere, è possibile quando la comunità scientifica di riferimento può controllare il rigore del metodo con cui è stata verificata

² È diffusa la convinzione che la ricerca didattica in Italia sia iniziata nel secondo dopoguerra, mentre prima si erano realizzate solo splendide e isolate esperienze didattiche, alcune delle quali conquistarono fama internazionale.

l'ipotesi formulata inizialmente dal ricercatore. È lecito pertanto interrogarsi su come possa migliorare la percezione sociale della Didattica intesa scienza dell'insegnamento e dell'apprendimento, su come si possa giungere alla costituzione di un patrimonio di conoscenze didattiche con un elevato grado di affidabilità, in che modo i risultati delle ricerche didattiche possano contribuire al miglioramento della professionalità di chi insegna a scuola o nel vasto mondo dell'extrascuola.

I membri della comunità di ricerca in campo didattico discutono spesso sui criteri di confrontabilità delle conoscenze che essi raccolgono e condividono³. Il dibattito è centrato essenzialmente su questa problematica: fino a che punto e a quali condizioni è possibile cumulare i risultati delle ricerche empiriche in campo didattico, per ricavare da essi utili indicazioni per le azioni degli insegnanti, che si attendono orientamenti certi da chi si dedica professionalmente alla ricerca didattica? ⁴ Le molteplici e variegate situazioni in cui si svolge la ricerca sul campo inducono a ritenere che, per poter ricavare dei risultati scientifici cumulabili⁵, occorre la concomitanza di numerose condizioni; in questa occasione segnalò solo quelle che dipendono direttamente dal ricercatore.

4. Aspetti deontologici della ricerca in campo didattico

È evidente che non si può iniziare sempre da zero nella ricerca empirica in campo didattico (Margiotta, 2011, 10) e che prima di avviare una nuova ricerca bisognerebbe effettuare una ricognizione sul panorama delle ricerche già svolte circa il tema dell'indagine che si vorrebbe avviare. Nella ricostruzione dello "stato dell'arte" si considera che gli esiti delle ricerche pubblicate presentano un diverso livello di certezza: ci sono dei risultati che hanno un alto grado di certezza per il numero di volte in cui sono stati ottenuti ripetutamente da vari ricercatori in contesti diversi; altri risultati posseggono un minore grado di certezza e quindi richiedono ulteriori ripetizioni e verifiche; altri infine si possono considerare solo dei risultati promettenti che sono capaci di alimentare nuove ipotesi di ricerca. Nel secondo e nel terzo caso è giustificato l'avvio di una nuova ricerca.

³ Circa tre lustri fa Ranieri (2007, 148) riportava le più frequenti accuse che venivano rivolte alla ricerca didattica e che purtroppo continuano ad essere attuali: "in generale la tradizionale ricerca educativa di essere socialmente poco utile e scientificamente poco rigorosa. Più specificamente, le critiche che vengono avanzate riguardano: mancanza di cumulatività: spesso vengono realizzate ricerche che riguardano lo stesso argomento, ma che si ignorano reciprocamente e non considerano i risultati esistenti; carattere ideologico: le ricerche assomigliano troppo spesso a professioni di fede politica o ideologica più che scientifica; scarsa qualità scientifica: approcci confusi e poco espliciti sia rispetto alle domande poste che ai protocolli di ricerca utilizzati; scarsa qualità metodologica: metodologie troppo attente agli aspetti qualitativi e alla teoria a discapito delle basi empiriche rigorose; distanza tra accademici e pratici: gli studi prodotti in ambito educativo sono poco diffusi e noti ai professionisti (gli insegnanti), risultando così scarsamente produttivi".

⁴ L'affidabilità e il grado di certezza dei risultati è al centro del dibattito sull' *Evidence Based Education* (EBE), che si è sviluppato negli ultimi anni anche in Italia. La vivacità delle discussioni dimostra come la questione dell'affidabilità e della cumulabilità delle conoscenze educative sia particolarmente sentita da coloro che si occupano di ricerca in Università. Anche i siti dell'associazione S.Ap.I.E. e della rivista *ECPS Journal* testimoniano il crescente interesse dei ricercatori italiani nei confronti dell'EBE.

⁵ Calvani e Vivianet (2014, 133) affermano al riguardo la necessità "di acquisire contenuti conoscitivi capitalizzabili, in modo simile a quanto accade nella medicina, rendendo pertanto possibili sintesi affidabili della conoscenza relativa al dominio e, dunque, pervenire a uno 'stato dell'arte'. Al di là della sostenibilità di una analogia 'stretta' con il campo medico, lo sforzo di fare il punto su quanto si sa, in merito a un determinato quesito o argomento, rappresenta una significativa sollecitazione per la ricerca educativa".

Per arrivare a cumulare i risultati delle loro ricerche, i membri di una comunità scientifico-disciplinare, in questo caso gli studiosi di Didattica, si accordano su alcuni aspetti da tenere presenti quando si scambiano informazioni sui loro lavori all'inizio, in corso d'opera e alla fine. Successivamente, per l'esposizione degli esiti di una ricerca didattica, si cerca di seguire una traccia comune, nel senso che si impiega uno schema argomentativo che vale sia quando si usano metodi di ricerca quantitativi sia quando si usano metodi di ricerca qualitativi sia quando si usano metodi misti (Notti, 2008).

Il rispetto delle regole deontologiche della propria comunità scientifica di riferimento dovrebbe consentire al ricercatore di pubblicare su riviste accreditate nel proprio settore disciplinare, perfino un articolo in cui dichiara che l'ipotesi è stata verificata negativamente anche se la ricerca è stata condotta con rigore metodologico. Secondo me, si consolida significativamente il prestigio e l'autorevolezza scientifica dello studioso che non esita a dichiarare, ad esempio: "avevo ipotizzato che questo metodo di insegnamento, questo strumento di lavoro o questa tecnica didattica avrebbe fatto migliorare significativamente la qualità dell'apprendimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze in un gruppo con queste determinate caratteristiche e collocato in questo contesto socio-culturale ben definito; ma i risultati ottenuti non mi consentono di affermare, con un accettabile grado di probabilità, che l'ipotesi che avevo inizialmente formulato sia stata confermata". La diffusione di notizie di questo tenore agevola l'attività degli altri ricercatori, che evitano così di intraprendere una strada che un collega ha già percorso con esiti insoddisfacenti. Si eviterebbe così di ritornare ad effettuare sperimentazioni che hanno già avuto un esito negativo, senza modificare il campione o l'impianto o i tempi o le tecniche o gli strumenti adoperati (Domenici, 2013).

Anche un'ipotesi non verificata è un risultato che merita di essere pubblicizzato e discusso nella comunità scientifica, a condizione- s'intende- che ciò non dipenda da errori metodologici commessi dal ricercatore. Quando si leggeranno più spesso nelle riviste scientifiche di Didattica degli articoli in cui si dichiara lealmente che i risultati ottenuti non sono quelli attesi dal ricercatore, l'opinione pubblica comprenderà meglio che l'interesse del ricercatore non è quello di dimostrare *a posteriori* come vero quello che lui aveva ipotizzato *a priori* come vero, ma di far progredire il sapere didattico con l'accumulo di informazioni su successi e insuccessi empiricamente provati.

5. La vigilanza autocritica del ricercatore

Per evitare che l'ideologia soppianti la scienza, il ricercatore di Didattica, dopo aver dichiarato qual è la sua Pedagogia di riferimento- perché le due scienze essendo strettamente connesse tra loro si influenzano a vicenda-, dovrebbe esplicitare anche la propria antropologia filosofica e la propria concezione gnoseologica, con brevi e chiari cenni che consentano al lettore di collocare la sua tesi didattica all'interno di un quadro filosofico.

Il ricercatore di Didattica avverte l'esigenza di considerare non solo quante conoscenze l'alunno acquisisce, e in quanto tempo, con un certo metodo di insegnamento ma anche, e più ancora, quali miglioramenti⁶ attribuibili a quel metodo didattico innovativo

⁶ Preferisco questo vocabolo a "cambiamento" perché il cambiamento non produce di per sé sempre miglioramento.

si notano nei discenti (Montalbetti, 2015, 89), per i vari ambiti della personalità: cognitivo, affettivo, motivazionale e relazionale; gli interessa ancora considerare i suoi effetti sull'autoefficacia percepita e l'*empowerment*. Per l'aspetto gnoseologico, si distinguono almeno tre livelli dello stato delle conoscenze scientifiche in campo didattico, a seconda che la loro evidenza sia forte, moderata o promettente: rispettivamente le conoscenze consolidate, quelle che hanno bisogno di ulteriori verifiche e quelle che sono solo iniziali.

Le convinzioni personali su chi è l'uomo, sulla sua origine e sul suo destino, e quindi sulle possibili piste pedagogiche da intraprendere nel perseguimento della meta della felicità dell'individuo e della comunità, influiscono sul ricercatore che indaga sulla realtà del processo di insegnamento-apprendimento, pur con le migliori intenzioni di oggettività; tali convinzioni influiscono già nell'orientamento iniziale, nella scelta di un problema o di un tema di ricerca piuttosto che un altro. L'autoconsapevolezza della propria identità culturale sollecita il ricercatore di Didattica a cercare il confronto con gli altri ricercatori del settore perché sa che una ricerca può essere presa in seria considerazione dalla comunità scientifica – e quindi i suoi risultati possono contribuire alla crescita del sapere disciplinare specifico – quando il ricercatore dichiara in che modo ha tenuto sotto controllo l'azione delle variabili di disturbo nel corso del lavoro, prime fra tutte le sue aspettative soggettive (Viganò, 2002).

Chiaramente non si tratta di scrivere all'inizio di ogni contributo di Didattica, di ogni rapporto di ricerca, libro o articolo, una premessa filosofica di tipo antropologico o gnoseologico bensì di mettere il lettore in condizione di ipotizzare che quel ricercatore, nel presentare i risultati ottenuti, potrebbe essere influenzato dalla sua concezione dell'uomo e del suo bene, come pure dalle sue convinzioni sul valore e il limite della conoscenza umana. Se il ricercatore, senza trasformarsi in filosofo, non esplicitasse in qualche modo la filosofia da lui condivisa, correrebbe il rischio di non fare scienza ma ideologia. Se mancasse la vigilanza critica sul modo di evitare che le proprie idee filosofiche possano distorcere la realtà educativa empiricamente studiata, il ricercatore cadrebbe facilmente nel soggettivismo, nell'"opinionite" didattica. Potrebbe perfino accadere di non avvertire neppure l'esistenza della difficoltà metodologica appena evidenziata; in questo caso il dialogo tra i cultori della scienza didattica in vista della cumulabilità delle conoscenze disciplinari specifiche sarebbe impossibile.

Quando si discute con persone che dichiarano di usare l'attività di ricerca per provocare un cambiamento politico corrispondente alle loro idee, si ha l'impressione che l'interesse per il mutamento sociale immediato faccia perdere loro di vista che la ricerca didattica può produrre dei miglioramenti sociali profondi e duraturi solo a lungo termine. La critica è rivolta ad un certo modo di intendere la ricerca azione, dove si fa molta azione e poca ricerca. È sorto da qui un certo scetticismo in molti ricercatori di Didattica circa la cumulabilità dei risultati conseguiti al termine di una ricerca azione. A tale riguardo però occorre precisare che esistono alcuni modi di fare ricerca azione, che consentono di sommare gli effetti di più ricerche sullo stesso tema di indagine (*effect size*), come, ad esempio, la ricerca azione con progetto⁷ e la ricerca azione istituzionale (Zan-

⁷ Si tratta di una modalità di ricerca azione in cui si utilizzano i fondamenti metodologici della Ricerca basata su progetti. Pellerey (2005, 735) nel definire la cosiddetta *Design-Based Research* o Ricerca basata su progetti afferma che quest'ultima "ha come aspirazione anche quella di individuare principi e orientamenti per l'azione che possano in qualche modo essere generalizzati, mentre la Ricerca-Azione è più direttamente interessata a migliorare realtà istituzionali specifiche".

niello, 2016, 111-159).

È diffusa la convinzione che la passione aggiunga una marcia in più all'impegno del ricercatore (Lucisano, 2014, 7); effettivamente varie ricerche empiriche sono state avviate sotto la spinta di emozioni forti, come lo sdegno di fronte all'ingiustizia o la compassione verso le vittime innocenti di comportamenti esecrabili. In generale le emozioni svolgono un ruolo positivo nello studio e nella ricerca se sono regolate dalla ragione. Una spinta emotiva incontrollata potrebbe invece indurre un ricercatore, ancora poco esperto, a formulare delle domande di ricerca in modo tale che le risposte siano già implicite nel modo stesso di porre le domande; la passione incontrollata potrebbe condurre a costruire dei campioni già pensati come idonei per dimostrare quanto il ricercatore aveva già deciso di dimostrare prima ancora di avviare la ricerca. Ecco quindi un'altra condizione da rispettare affinché si giunga a risultati che siano affidabili e quindi cumulabili tra loro: la consapevolezza dell'influsso delle nostre passioni sullo studio della realtà educativa.

Non faciliterebbe la cumulabilità dei risultati neppure il comportamento di quanti, affascinati dal lancio di una nuova moda didattica, l'accettassero senza prima vagliarla criticamente per poi applicarla, senza adattamenti, a un contesto socioculturale diverso da quello originario. Difficilmente i risultati ottenuti al termine di ricerche dove il costruito teorico, senza essere stato adeguatamente discusso, è accettato acriticamente, sono cumulabili con quelli raccolti sullo stesso tema da altri ricercatori.

Non contribuirebbero alla crescita del patrimonio conoscitivo del settore coloro che avviassero una ricerca empirica senza prima documentarsi sufficientemente sui risultati già ottenuti dai ricercatori precedenti sullo stesso tema di indagine. Dallo studio previo possono emergere dei punti di incertezza che giustificano l'avvio di una nuova ricerca per eliminare zone d'ombra ancora presenti nella conoscenza di quel determinato argomento, mentre invece non avrebbe alcun senso replicare una ricerca già svolta senza introdurre nuovi elementi di variabilità.

Può anche succedere che i risultati delle ricerche già svolte su un certo tema siano abbastanza sicuri ma legati a un certo ambiente o contesto socio-culturale; ha senso allora una nuova verifica empirica per accertare fino a che punto quella attività didattica produce effetti positivi con soggetti appartenenti ad ambienti diversi. In questo caso i risultati della nuova ricerca su un tema già studiato da altri sono cumulabili ai precedenti, a condizione che si faccia però una descrizione attenta, precisa e puntuale delle caratteristiche iniziali del nuovo gruppo e del contesto in cui agiscono i formatori e i soggetti in formazione (Zanniello, 2014, 198).

Affinché i risultati ottenuti al termine di una ricerca siano cumulabili con quelli di altre ricerche svolte sullo stesso tema, nel *report* finale si dovrebbe poter affermare: "questa attività formativa, descritta con dovizia di particolari, funziona con soggetti con queste caratteristiche e che vivono in ambienti di questo genere; essa dà buoni risultati se i formatori posseggono almeno questo tipo di competenze e se possono usare almeno questi strumenti". Se il ricercatore indica le condizioni-limite per la validità di un'attività didattica sperimentata con esito positivo, i risultati ottenuti sono cumulabili con altri simili.

6. Il controllo della comunità scientifica

Per essere accettati dalla comunità scientifica di riferimento come risultati che ampliano quelli acquisiti da altri fino a quel momento, chiunque deve poter verificare tutti i passaggi metodologici, la strumentazione usata e le modalità delle valutazioni periodiche effettuate dal ricercatore⁸. La possibilità di mettere in rete le appendici metodologiche e le elaborazioni statistiche, insieme a tabelle, grafici e strumenti, che prima appesantivano i rapporti di ricerca stampati, rende più agevole oggi il controllo pubblico della validità scientifica dei lavori e quindi la decisione sulla cumulabilità o meno dei nuovi risultati a quelli già acquisiti sullo stesso argomento⁹.

Quando si realizzano le suddette condizioni il problema inizialmente posto si riformula così: quali tecniche di sintesi conviene usare per ricavare da una serie di ricerche didattiche su uno stesso tema delle conoscenze affidabili e utilizzabili nei diversi contesti in cui si insegna e si apprende (Pellegrini-Vivanet, 2018)? La risposta più completa sarebbe quella di condurre delle metanalisi (Di Nuovo, 1995; Trincherò, 2017, 108-113); ma, siccome non tutti i ricercatori hanno le risorse necessarie per effettuarle, a volte può essere sufficiente una rassegna sistematica dei risultati di diverse ricerche didattiche sullo stesso tema (Cardarello, 2015, 4). Dal confronto sincronico e diacronico su quanto si è già indagato circa un determinato tema è possibile ricavare alcune evidenze (Calvani, 2011, 77-99), di cui possono fruire quanti hanno la responsabilità di compiere scelte educative o formative e quanti si dedicano professionalmente alla ricerca in campo didattico.

Una società scientifica di ricerca didattica, che voglia incidere direttamente sulla qualità dei lavori dei suoi membri e indirettamente sul miglioramento delle prassi didattiche degli educatori, dovrebbe offrire ai ricercatori delle occasioni di incontro per confrontare i risultati raccolti da ciascuno sullo stesso tema o su temi affini. Quando c'è la garanzia del vaglio critico di una comunità scientifica è più facile che aumenti nell'opinione pubblica la fiducia nelle proposte didattiche innovative provenienti dai singoli ricercatori.

Bibliografia

Calvani A., Vivanet G., *Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole*. "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", 1(9), 2014, 127-146.

Calvani A., «Decision Making» nell'istruzione.«Evidence Based Education» e conoscenze

⁸ A tal proposito, Trincherò (2013, 91) ricorda come "una buona catena di ragionamento dovrebbe essere improntata alla *trasparenza* delle procedure, alla *persuasività* della comunicazione (il ricercatore dovrebbe scrivere il rapporto di ricerca puntando costantemente a convincere il lettore «scettico» della bontà delle proprie scelte), alla *riflessività* del proprio approccio (dichiarando in modo esplicito i limiti e le potenziali distorsioni del proprio studio), alla *controfattualità* nel formulare conclusioni (prendendo in considerazione in modo sistematico ipotesi e spiegazioni alternative)."

⁹ Come afferma La Marca (2014, 406-407) "mentre nella conoscenza basata sul buon senso il rigore metodologico non è richiesto, la conoscenza scientifica esige la scelta di un metodo rigoroso per elaborare una teoria basata sull'evidenza dei dati raccolti. [...] Il rispetto dei principi che assicurano il rigore metodologico non esclude tuttavia che un ricercatore possa condurre degli *studi esplorativi* per soddisfare la sua curiosità e il suo desiderio di una migliore comprensione di situazioni ed eventi oppure per verificare la possibilità di fare studi più approfonditi o, infine, per sviluppare gli strumenti necessari per una successiva ricerca rigorosa".

- sfidanti*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 2(3), 2011, 77-99.
- Calonghi L. (1956). *Testi ed esperimenti. Metodologia della ricerca pedagogico-didattica*. Torino: PAS, 1974.
- Cardarello R.. *Ricerca didattica: fare il punto/Educational Research: tacking stock on the topic*. "Form@re", 15(3), 2015 1-10.
- Coggi C., Ricchiardi P.. *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci, 2005.
- Di Nuovo S.. *La meta-analisi. Fondamenti teorici e applicazioni nella ricerca psicologica*. Roma: Borla, 1995.
- Domenici G.. *Il declino (inarrestabile?) dell'università e della ricerca in Italia*. "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", 8, 2013 11-28.
- La Marca A.. *Nuovo realismo e metodi di ricerca misti*, "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", 1(9), 2014, 397-416.
- Lucisano P.. *Contro la cultura del 'giudizio senza critica'*, "Italian Journal of Educational Research", (4), 2014 7-8.
- Margiotta U.. *Verso una terza via per la ricerca educativa e formativa*, "Formazione & Insegnamento", 9(1), 2015, 9-12.
- Montalbetti K.. *Competenza di ricerca e pratica professionale docente*, "Education Sciences & Society", 6(1), 2015, 83-109.
- Notti A.M.. *Strumenti per la ricerca educativa*. Salerno: Edisud, 2008.
- Pellerey M.. *Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research)*. "Orientamenti pedagogici", 52(5), 2005, 721-737.
- Pellegrini M., Vivanet G.. *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci, 2018.
- Ranieri M.. *Evidence Based Education: un dibattito in corso*. Journal of e-Learning and Knowledge Society, 3(3), 2007, 147-152.
- Trincherò R.. *L'insegnamento come pratica basata sulle evidenze*, "Nuova Secondaria", 34 (maggio 2017): 108-113.
- Trincherò R., *La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa*. "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", 3(6), 2013, 75-96.
- Viganò R.. *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Milano: Vita e Pensiero, 2002.
- Zanniello G.. *La didattica tra storia e ricerca*. Roma: Armando, 2016.
- Zanniello G., *L'avvio della ricerca empirica in campo educativo in Italia: il contributo di Calonghi e Visalberghi*, "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies", 1(9), 2013, 185-201.