Il ruolo dei pregiudizi degli insegnanti nella definizione delle pratiche didattiche inclusive

Una revisione sistematica della letteratura

Giulia Rodolfi[1] e Heidrun Demo[2]

Sommario

La revisione sistematica esamina come i pregiudizi espliciti e impliciti degli insegnanti influenzino le pratiche didattiche inclusive e quali strategie possano ridurli, considerando genere, razza/etnia, status socioeconomico (SES) e disabilità in prospettiva intersezionale. La selezione e lo screening hanno seguito le linee guida PRISMA; la qualità metodologica è stata valutata mediante il MMAT. I 56 studi inclusi mostrano effetti sulle aspettative, sulla valutazione, sulle pratiche didattiche e relazionali, sul benessere psicosociale e sulla riproduzione delle disuguaglianze. Le evidenze sostengono interventi multilivello rivolti ai docenti in servizio e in formazione iniziale, basati su criteri valutativi strutturati, riflessività, contatto intergruppale e cambiamenti organizzativi.

Parole chiave

Pregiudizi degli insegnanti, didattica inclusiva, progettazione didattica inclusiva, disuguaglianze educative, approccio intersezionale.

[1] Libera Università di Bolzano-Bozen.
[2] Libera Università di Bolzano-Bozen.

© Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — L'integrazione scolastica e sociale
Vol. 25, n. 3, novembre 2026
doi: 10.14605/ISS2532602 — ISSN: 2724-2242 — pp. 19-30
Corrispondenza: Giulia Rodolfi — e-mail: grodolfi@unibz.it

The role of teacher biases in shaping inclusive teaching practices

A systematic review of literature

Giulia Rodolfi[3] and Heidrun Demo[4]

Abstract

This systematic review examines how teachers' explicit and implicit biases affect inclusive teaching practices and which strategies may reduce them, considering gender, race/ethnicity, socioeconomic status (SES), and disability from an intersectional perspective. Study selection and screening followed the PRISMA guidelines, and methodological quality was assessed using the MMAT. The 56 included studies identify effects on expectations, assessment, teaching and relational practices, psychosocial well-being, and the reproduction of inequalities. Findings support multilevel interventions for in-service and pre-service teachers based on structured assessment criteria, reflective practice, intergroup contact, and organizational change.

Keywords

Teacher bias, inclusive teaching, instructional planning, educational inequalities, intersectional approach.

[3] Libera Università di Bolzano-Bozen.
[4] Libera Università di Bolzano-Bozen.

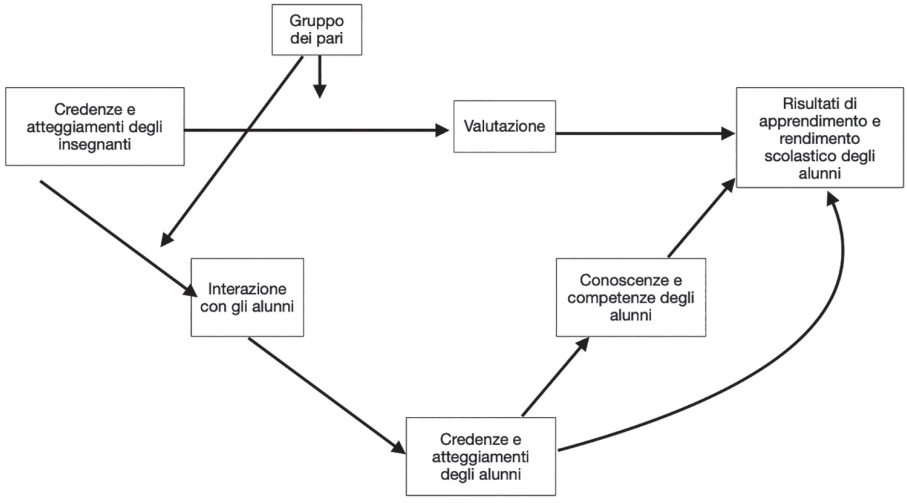
© Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — L'integrazione scolastica e sociale
Vol. 25, Issue 3, November 2026
doi: 10.14605/ISS2532602 — ISSN: 2724-2242 — pp. 19-30
Correspondence: Giulia Rodolfi — e-mail: grodolfi@unibz.it

Introduzione

La progettazione didattica è un processo decisionale legato alla pratica riflessiva e all'identità professionale del docente (Schön, 1987; Tracey, Hutchinson e Grzebyk, 2014). L'eterogeneità della popolazione studentesca richiede una formazione orientata alla diversità (Demo, 2017; Ainscow, Chapman e Hadfield, 2020). Il *Profilo dei Docenti Inclusivi* (PDI) (EADSNE, 2012) individua quattro valori: diversità come risorsa, alte aspettative per ogni studente, collaborazione e sviluppo professionale continuo. Poiché l'inclusione implica una dimensione etica e valoriale, tali principi non si traducono automaticamente in competenze operative (EADSNE, 2022; European Commission, 2014).

I *bias* impliciti degli insegnanti sono atteggiamenti e stereotipi culturalmente condivisi che operano sotto la soglia della consapevolezza e influenzano giudizi e comportamenti (Allport, 1954). Le credenze dei docenti incidono su interazioni, valutazioni e apprendimenti (Turetsky et al., 2021; figura 1); etnia, genere, status socioeconomico (SES) e disabilità possono condizionare voti, aspettative e sanzioni (Van den Bergh et al., 2010; Costa, Langher e Pirchio, 2021). Nella progettazione didattica, tali pregiudizi contribuiscono a riprodurre le disuguaglianze (Adams et al., 2022; Collins, 2019). La prospettiva intersezionale permette di analizzare le discriminazioni generate dall'interazione di più strutture di potere (Crenshaw, 1989; Collins, 2019; Bello, 2020). Poiché non risultano revisioni sistematiche sul tema (Dell'Anna, Parisi e Pedron, 2024), lo studio indaga come i *bias* influenzino le pratiche didattiche e come possano essere ridotti.

Figura 1



Il ruolo degli atteggiamenti degli insegnanti (tratto da Turetsky et al., 2021, p. 701).

Metodologia

La revisione è stata condotta secondo le raccomandazioni del *Cochrane Handbook* e il protocollo PRISMA 2020 (Higgins et al., 2019; Page et al., 2021). Sono stati consultati tre database: Scopus, ERIC e PsycINFO, con l'obiettivo di sintetizzare le evidenze empiriche sul ruolo dei pregiudizi legati al genere, alla razza e all'etnia, allo status socioeconomico (SES) e alla disabilità nelle pratiche di insegnamento, nonché di analizzare le strategie di riduzione del *bias*.

La stringa di ricerca[5] combinava termini relativi ai pregiudizi con termini relativi alla progettazione didattica nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, escludendo l'istruzione universitaria e quella prescolare. La ricerca ha identificato 148 record (105 in Scopus, 22 in ERIC e 21 in PsycINFO); prima dello screening ne sono stati rimossi 77 (36 duplicati e 41 non pertinenti). I criteri di eleggibilità prevedevano l'inclusione di studi empirici originali sottoposti a *peer review,* riguardanti la scuola primaria o quella secondaria e in grado di rispondere ad almeno una domanda di ricerca.

Due revisori indipendenti hanno esaminato i titoli e gli *abstract* dei 71 record rimanenti, escludendone 6 perché non pertinenti o non riconducibili a studi empirici primari. Sono stati quindi reperiti i testi integrali dei restanti 65 *report,* che sono stati valutati per l'idoneità e sottoposti a una valutazione della qualità metodologica mediante il MMAT 2018 (Hong et al., 2018), scelto per la sua versatilità nell'analisi di studi qualitativi, quantitativi e misti. La valutazione mirava a garantire la qualità complessiva della revisione, non a stabilire una graduatoria tra gli studi.

In questa fase sono stati esclusi 9 *report:* 8 perché non focalizzati sulla popolazione di riferimento e 1 per la bassa qualità metodologica. Sono stati quindi inclusi complessivamente 56 studi (figura 2). L'analisi è stata condotta mediante una sintesi narrativa tematica, con una codifica degli studi basata sulla loro capacità di rispondere alle due domande di ricerca.

[5] ABSTRACT((«bias» OR «biases» OR «distortion» OR «distortions» OR «cognitive error» OR «cognitive errors» OR «prejudice» OR «prejudices» OR «stereotype» OR «stereotypes» OR «ableism» OR «racism» OR «sexism» OR «classism») AND («instructional design» OR «inclusive teaching» OR «inclusive curriculum» OR «inclusive assessment» OR «instructional practices» OR «lesson planning» OR «lesson design» OR «curriculum design» OR «course design» OR «learning environments» OR «teaching materials» OR «learning materials» OR «teaching methods» OR «culturally responsive teaching» OR «differentiated instruction» OR «Universal Design for Learning» OR «UDL» OR «value-sensitive design» OR «classroom behavior» OR «classroom behaviors» OR «classroom interaction» OR «classroom interactions») AND NOT («university» OR «tertiary education» OR «adult education» OR «kindergarten» OR «preschool education»))

Figura 1

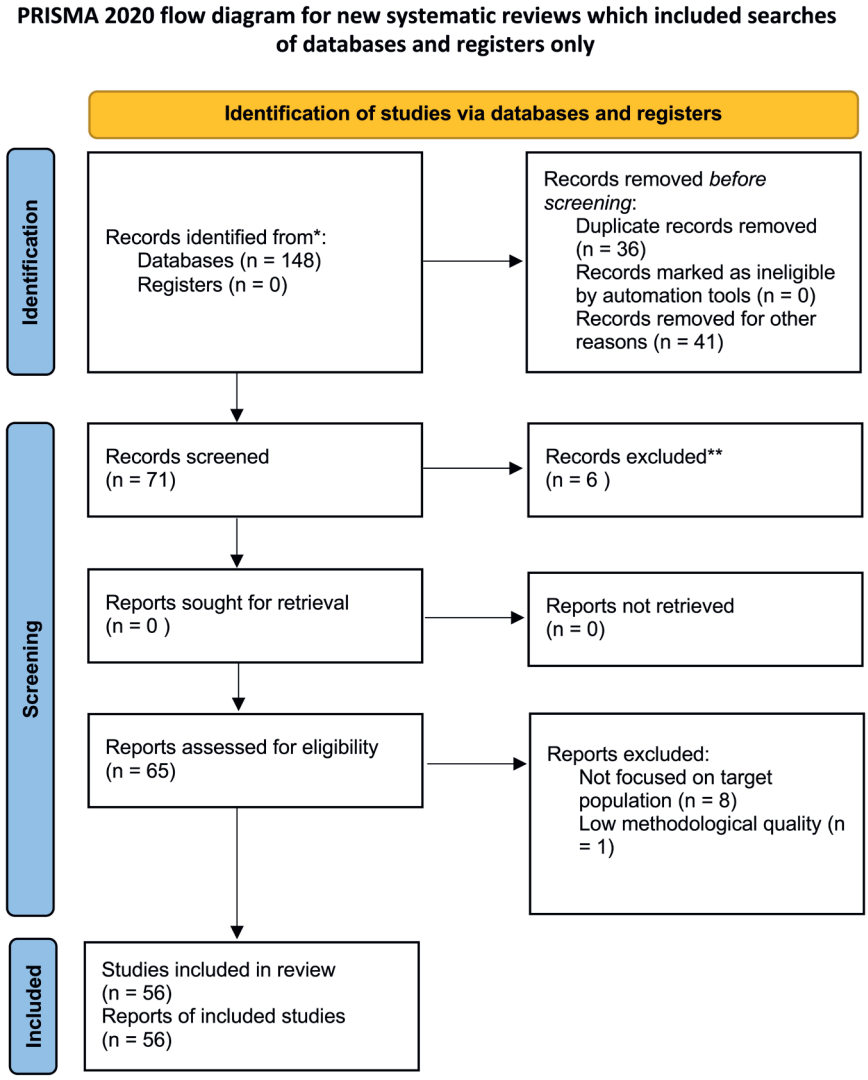


Diagramma di flusso PRISMA.

Risultati

Il corpus comprende studi quantitativi non randomizzati (n = 24), descrittivi (n = 11), randomizzati (n = 10), qualitativi (n = 9) e misti (n = 2). Gli studi sono stati condotti prevalentemente negli Stati Uniti d'America (n = 16) e in Germania (n = 14); seguono quelli condotti in Italia (n = 4).

In che modo i pregiudizi degli insegnanti influiscono sulle scelte e sulle pratiche didattiche?

Aspettative e sfida cognitiva

Diversi studi evidenziano una sottostima sistematica delle abilità degli studenti appartenenti a minoranze etniche, di quelli provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati e di quelli con disabilità o difficoltà comportamentali (Browman e Miele, 2024; Carlana, 2019; Krämer e Zimmermann, 2023; 2025; Timmermans et al., 2018). Una volta categorizzato come meno competente, lo studente può vedersi proporre attività semplificate e percorsi meno ambiziosi, in un processo riconducibile all'effetto Rosenthal (Keskin et al., 2023; Lorenz, 2021; Kleen e Glock, 2018).

Distorsioni valutative e di orientamento

I voti possono essere influenzati da caratteristiche ascritte, quali l'etnia, il genere, lo status socioeconomico o l'accento (Devereux e Kapur, 2024; Fink et al., 2025; Krämer e Zimmermann, 2023; Timmermans et al., 2018; Wang et al., 2021), con ricadute sull'accesso a programmi avanzati, a carriere STEM e a percorsi universitari (Lorenz, 2021; Sultana et al., 2021). Diversi studi segnalano inoltre che i consigli di orientamento possono essere influenzati da pregiudizi (Kleen e Glock, 2018; Timmermans et al., 2018).

Pratiche didattiche e trattamento discriminante

Il bias può orientare la progettazione verso forme di differenziazione squalificanti, quali attività meno impegnative e compiti ripetitivi, e può favorire l'applicazione di sanzioni disciplinari sproporzionate nei confronti degli studenti neri o di genere maschile (Owens, 2023; Bryan, DeJohnette e Johnson, 2024). Ne possono derivare microaggressioni e microesclusioni, nonché fenomeni di segregazione sociale e isolamento dello studente stigmatizzato (Ayala et al., 2024; Becerra, Merino e Mellor, 2015; Smith e Glenn, 2016).

Impatto socio-emotivo e motivazionale

Il bias incide sulla motivazione, sul senso di appartenenza e sul benessere scolastico (Abacioglu et al., 2019; Cook et al., 2018; İnan-Kaya e Rubie-Davies, 2022), con effetti negativi sull'autostima e sull'autoefficacia (De Tona, Frisina e Ghebremariam Tesfau, 2025; Duncan, 2019). La minaccia dello stereotipo, ossia la pressione psicologica derivante dal timore di confermare un pregiudizio

associato al proprio gruppo, riduce le prestazioni cognitive e può innescare una profezia che si autoavvera (Carlana, 2019; Shepherd, 2020). Nei casi più gravi, tali processi possono ripercuotersi anche sull'ideazione suicidaria degli adolescenti (Jiang et al., 2023).

Riproduzione delle disuguaglianze strutturali

I bias nelle pratiche didattiche contribuiscono al mantenimento dello *status quo* (Bryan, DeJohnette e Johnson, 2024; Duncan, 2019), legittimando le disuguaglianze e innescando circoli viziosi (Fink et al., 2025; Owens, 2022; 2023). Owens descrive il caso estremo della *school-to-prison pipeline,* in cui pratiche disciplinari sproporzionate trasformano la scuola in un'istituzione che promuove la segregazione (Owens, 2022; 2023).

Quali strategie possono contribuire alla riduzione dei pregiudizi degli insegnanti?

Strutturazione dei criteri di valutazione

L'esplicitazione dei criteri di valutazione, la distinzione tra competenze disciplinari e comportamento, l'anonimizzazione delle prove e l'impiego di *test* standardizzati riducono lo spazio entro il quale il bias implicito può operare senza essere rilevato (Cook et al., 2018; Marcone e Caputo, 2023; Terrier, 2020; Doz, Felda e Cotič, 2022).

Pratiche riflessive e monitoraggio

Il monitoraggio delle proprie aspettative, la riflessione guidata sulle interazioni e il confronto sistematico tra le valutazioni assegnate in forma anonima e quelle attribuite conoscendo l'identità degli studenti rendono visibili automatismi altrimenti opachi (Cook et al., 2018; Devereux e Kapur, 2024; Marcone e Caputo, 2023; Rakshit e Sahoo, 2023).

Formazione continua ed esperienze intergruppali

Sono necessarie sia l'esposizione sistematica a rappresentazioni controstereotipate sia esperienze di contatto intergruppale prolungato (Bai, Wang e Ding, 2024; D'Andrea Martínez, Peoples e Martin, 2023; Weyns, Preckel e Verschueren, 2021). Le attività di formazione professionale avviate precocemente e protratte nel tempo risultano più efficaci degli interventi brevi e

isolati (Lehmann-Grube, Tobisch e Dresel, 2024; Rakshit e Sahoo, 2023; Wang et al., 2021).

Interventi sistemici

I regolamenti punitivi amplificano le disuguaglianze (Bryan, DeJohnette e Johnson, 2024; Owens, 2022; 2023). Una leadership orientata all'equità e un corpo docente diversificato costituiscono risorse strutturali per l'inclusione (Cook et al., 2018; Duncan, 2019; Kumar e Lauermann, 2018).

Discussione

I risultati confermano che il bias permea le routine professionali, orientando la selezione dei contenuti, la calibrazione della sfida cognitiva, la qualità delle interazioni e i processi valutativi, con ricadute trasversali sulle dimensioni valoriali, operative e identitarie richiamate dal *Profilo dei Docenti Inclusivi* (EADSNE, 2012). Come illustrato nel modello di Turetsky e colleghi, le credenze degli insegnanti si propagano attraverso due percorsi simultanei: l'interazione con gli alunni e la strutturazione del gruppo dei pari (Turetsky et al., 2021). L'abbassamento delle aspettative genera un trattamento differenziato, che si traduce in valutazioni inaccurate (Devereux e Kapur, 2024; Timmermans et al., 2018), sanzioni disciplinari sproporzionate e microaggressioni (Owens, 2023; Bryan, DeJohnette e Johnson, 2024). L'effetto Rosenthal e la minaccia dello stereotipo alimentano questo circolo vizioso (Carlana, 2019; Keskin et al., 2023): il bias non richiede consapevolezza per produrre effetti concreti (Van den Bergh et al., 2010). Il pregiudizio individuale viene poi assorbito dalle strutture istituzionali, assumendo il carattere di norma e legittimando le disuguaglianze (Fink et al., 2025; Owens, 2022).

L'intreccio dei livelli cognitivo, relazionale, pedagogico e istituzionale mostra che il pregiudizio non è un errore isolato: riduce la qualità delle opportunità offerte e produce effetti cumulativi lungo il percorso educativo.

Con riferimento alla seconda domanda, gli studi indicano che gli interventi fondati sulla sola consapevolezza sono i meno efficaci. Risultano più promettenti approcci multilivello sul piano personale (autoregolazione e *perspective taking*), professionale (formazione strutturata e continuativa) e sistemico (revisione di regole, procedure, valutazione, orientamento e gestione delle classi). La riduzione del bias richiede quindi azioni coordinate, non iniziative isolate.

La revisione conferma inoltre il valore euristico dell'approccio intersezionale (Crenshaw, 1989): le discriminazioni si moltiplicano quando si sovrappongono più assi identitari, generando forme di svantaggio invisibili a un'analisi monocategoriale.

Limiti

Per la revisione sono stati consultati tre database, anziché i cinque raccomandati dalle linee guida PRISMA, a causa di vincoli di risorse. Ulteriori limiti riguardano le restrizioni linguistiche, poiché sono stati inclusi soltanto studi in inglese, e l'esclusione del termine *attitude* dalla stringa di ricerca, resa necessaria dall'eccessivo numero di risultati non pertinenti che tale termine generava.

Alla luce di questi limiti, i risultati devono essere letti come un'indicazione di tendenza, più che come un quadro esaustivo. La convergenza tra gli studi inclusi rafforza tuttavia l'idea che un'educazione inclusiva richieda di ridisegnare i processi decisionali in ambito educativo, anziché limitarsi a correggere singoli episodi di pregiudizio.

Bibliografia

Abacioglu C.S., Zee M., Hanna F., Soeterik I.M., Fischer A.H. e Volman M. (2019), *Practice what you preach,* «Teaching and Teacher Education», vol. 86.

Adams M., Bell L.A., Goodman D.J., Shlasko D., Briggs R.R. e Pacheco R.R. (2022), *Teaching for diversity and social justice,* New York, NY, Taylor & Francis.

Ainscow M., Chapman C. e Hadfield M. (2020), *Changing education systems,* Londra, Routledge.

Allport G.W. (1954), *The nature of prejudice,* New York, NY, Perseus Books.

Ayala M.C., Webb A., Maldonado L., Canales A. e Cascallar E. (2024), *Teacher's social desirability bias and migrant students,* «Social Science Research», vol. 119.

Bai Y., Wang Y. e Ding B. (2024), *Institutional determination or teacher bias?,* «European Journal of Education», vol. 59, n. 2.

Becerra S., Merino M.E. e Mellor D. (2015), *Ethnic discrimination against Mapuche students,* «International Education Studies», vol. 8, n. 10, pp. 96-106.

Bello B.G. (2020), *Intersezionalità. Teorie e pratiche tra diritto e società,* Milano, FrancoAngeli.

Browman A.S. e Miele D.B. (2024), *Are low-ability students mentally represented as low-SES?,* «Journal of Social Issues», vol. 80, n. 4, pp. 1289-1314.

Bryan N., DeJohnette M. e Johnson P. (2024), *They can play, but...,* «Learning, Culture and Social Interaction», vol. 47, n. 4.

Carlana M. (2019), *Implicit stereotypes: Evidence from teachers' gender bias,* «The Quarterly Journal of Economics», vol. 134, n. 3, pp. 1163-1224.

Collins P. (2019), *Intersectionality as a critical social theory,* Durham, NC, Duke University Press.

Cook C.R., Duong M.T., McIntosh K., Fiat A.E., Larson M., Pullmann M.D. e McGinnis J. (2018), *Addressing discipline disparities for Black male students,* «School Psychology Review», vol. 47, n. 2, pp. 135-152.

Costa S., Langher V. e Pirchio S. (2021), *Teachers' implicit attitudes toward ethnic minority students,* «Frontiers in Psychology», vol. 12.

Crenshaw K. (1989), *Demarginalizing the intersection of race and sex,* «University of Chicago Legal Forum», vol. 1, pp. 139-167.

D'Andrea Martínez P., Peoples L.Q. e Martin J. (2023), *Becoming culturally responsive,* «The Urban Review», vol. 55, n. 4, pp. 476-504.

Dell'Anna S., Parisi T. e Pedron E. (2024), *Atteggiamenti discriminatori e propensione all'inclusione,* «Scuola democratica», vol. 2.

Demo H. (2017), *Applicare l'Index per l'inclusione,* Trento, Erickson.

De Tona C., Frisina A. e Ghebremariam Tesfau M.G. (2025), *Race and class in educational inequality in Italy,* «Italian Journal of Sociology of Education», vol. 17, n. 1, pp. 15-36.

Devereux P.J. e Kapur K. (2024), *Teacher bias, grade inflation, and gender gaps,* «Economic and Social Review», vol. 55, n. 3, pp. 281-310.

Doyle L., Easterbrook M.J. e Harris P.R. (2023), *Roles of socioeconomic status, ethnicity and teacher beliefs in grading,* «British Journal of Educational Psychology», vol. 93, n. 1, pp. 91-112.

Doz D., Felda D. e Cotič M. (2022), *Assessing students' mathematical knowledge with fuzzy logic,* «Education Sciences», vol. 12, n. 4.

Duncan K.E. (2019), *They hate on me! Black teachers interrupting their White colleagues' racism,* «Educational Studies», vol. 55, n. 2, pp. 197-213.

European Agency for Development in Special Needs Education – EADSNE (2012), *Profile of inclusive teachers,* Odense, EADSNE.

European Agency for Development in Special Needs Education – EADSNE (2022), *Teacher education for inclusion,* Odense, EADSNE.

European Commission (2014), *Supporting teacher competence development for better learning outcomes,* Bruxelles, European Commission.

Fink K., Weiß H., McGuire L., Mulvey K.L. e Beißert H. (2025), *Teachers' and pre-service teachers' (stereotypical) expectations regarding children's competencies in different STEM fields,* «Zeitschrift für Erziehungswissenschaft», vol. 28, n. 5, pp. 1103-1122.

Gatlin-Nash B., Hwang J.K., Tani N.E., Zargar E., Wood T.S., Yang D., Powell K.B. e Connor C.M. (2021), *Using assessment to improve accuracy of teachers' perceptions,* «The Elementary School Journal», vol. 121, n. 4, pp. 609-634.

Gil-Hernandez C.J. e Espadafor M.C. (2025), *Teacher bias by student SES or measurement error in ability? A cautionary tale for observational studies,* «Social Science Research», vol. 133.

Harvey K.E., Suizzo M.-A. e Jackson K.M. (2016), *Predicting the grades of low-income-ethnic-minority students,* «The Journal of Experimental Education», vol. 84, n. 3, pp. 510-528.

Higgins J.P.T., Thomas J., Chandler J., Cumpston M., Li T., Page M.J. e Welch V.A. (a cura di) (2019), *Cochrane handbook for systematic reviews, 2nd ed.,* Hoboken, NJ, Wiley-Blackwell.

Hong Q.N., Pluye P., Fàbregues S., Bartlett G., Boardman F., Cargo M., Dagenais P., Gagnon M.-P., Griffiths F., Nicolau B., O'Cathain A., Rousseau M.-C. e Vedel I. (2018), *Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), version 2018,* Gatineau, Canadian Intellectual Property Office.

İnan-Kaya G. e Rubie-Davies C.M. (2022), *Teacher classroom interactions and behaviours: Indications of bias,* «Learning and Instruction», vol. 78.

Jiang M.-M., Chen J.-N., Huang X.-C., Zhang Y.-L., Zhang J.-B. e Zhang J.-W. (2023), *The effect of teacher discrimination on adolescent suicidal ideation,* «Psychology Research and Behavior Management», vol. 16, pp. 2667-2680.

Kalu S.R. (2022), *Exploring school factors on expectations among Black girls,* «Education and Urban Society», vol. 54, n. 9, pp. 1052-1071.

Kashikar L., Lüke T. e Grosche M. (2026), *Effects of diagnostic labels for students with learning problems on teachers' stereotypes and performance expectations,* «Journal of Learning Disabilities», vol. 59, n. 1, pp. 37-54.

Keskin O., Gabel S., Kollar I. e Gegenfurtner A. (2023), *Relations between pre-service teacher gaze and student ethnicity,* «Frontiers in Education», vol. 8.

Kiziltas Y., Sata M. e Elkonca F. (2023), *Classroom teachers' bias in assessing disadvantaged students,* «Elementary School Forum», vol. 10, n. 1, pp. 106-121.

Kleen H. e Glock S. (2018), *A further look into ethnicity and teachers' judgments of female ethnic minority students,* «Social Psychology of Education», vol. 21, n. 4, pp. 759-773.

Krämer S. e Zimmermann F. (2023), *Students with emotional and behavioral disorder and tea-*

chers' stereotypes, «The Journal of Experimental Education», vol. 91, n. 3, pp. 450-471.

Krämer S. e Zimmermann F. (2025), *Teachers' perceptions of students with different disabilities,* «Social Psychology of Education», vol. 28, n. 1.

Kumar R. e Lauermann F. (2018), *Cultural beliefs and instructional intentions,* «American Educational Research Journal», vol. 55, n. 3, pp. 419-452.

Lehmann-Grube S.K., Tobisch A. e Dresel M. (2024), *Changing preservice teacher stereotypes via short intervention,* «Social Psychology of Education», vol. 27, n. 4, pp. 1-38.

Lorenz G. (2021), *Subtle discrimination: Do stereotypes widen ethnic achievement gaps?,* «Social Psychology of Education», vol. 24, n. 2, pp. 537-571.

Marcone R. e Caputo A. (2023), *Covert-overt prejudices towards intellectual disabilities at school,* «Current Psychology», vol. 42, n. 8, pp. 6339-6346.

Matheis S., Keller L.K., Kronborg L., Schmitt M. e Preckel F. (2020), *Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender in pre-service teachers' beliefs,* «Asia-Pacific Journal of Teacher Education», vol. 48, n. 2, pp. 213-232.

Owens J. (2022), *Double jeopardy: Teacher biases and racial/ethnic disparities in school discipline,* «American Sociological Review», vol. 87, n. 6, pp. 1007-1048.

Owens J. (2023), *Seeing behavior as Black, Brown, or White,* «Social Psychology Quarterly», vol. 86, n. 3, pp. 298-311.

Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M., Boutron I., Hoffmann T.C., Mulrow C.D., Shamseer L., Tetzlaff J.M., Akl E.A., Brennan S.E., Chou R., Glanville J., Grimshaw J.M., Hróbjartsson A., Lalu M.M., Li T., Loder E.W., Mayo-Wilson E., McDonald S., McGuinness L.A. e Moher D. (2021), *The PRISMA 2020 statement,* «BMJ», vol. 372.

Rakshit S. e Sahoo S. (2023), *Biased teachers and gender gap in learning outcomes,* «Journal of Development Economics», vol. 161.

Schön D.A. (1987), *Educating the reflective practitioner,* San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Shepherd M.A. (2020), *Effects of race/ethnicity, gender and intonation on teachers' evaluation,* «Urban Education», vol. 55, n. 5, pp. 730-752.

Smith M.D. e Glenn T.L. (2016), *Reflecting on the reflection,* «The Teacher Educator», vol. 51, n. 4, pp. 314-334.

Sultana M.S., Sajid S., Kok J.K., Rahman M. e Amin A. (2021), *Factors influencing high school female students' intentions to pursue STEM,* «Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities», vol. 29, n. 2, pp. 839-867.

Terrier C. (2020), *Boys lag behind: How teachers' gender biases affect student achievement,* «Economics of Education Review», vol. 77.

Timmermans A.C., de Boer H., Amsing H.T.A. e van der Werf M.P.C. (2018), *Track recommendation bias over a 20-year period,* «British Educational Research Journal», vol. 44, n. 5, pp. 847-874.

Tracey M.W., Hutchinson A. e Grzebyk T.Q. (2014), *Instructional designers as reflective practitioners,* «Educational Technology Research and Development», vol. 62, n. 3, pp. 315-333.

Turetsky K.M., Sinclair S., Starck J.G. e Shelton N. (2021), *Beyond students: How teacher psychology shapes educational inequality,* «Trends in Cognitive Sciences», vol. 25, n. 8, pp. 697-709.

Van den Bergh L., Denessen E., Hornstra L., Voeten M. e Holland R.W. (2010), *The implicit prejudiced attitudes of teachers,* «American Educational Research Journal», vol. 47, n. 2, pp. 497-527.

Wang Z., Borriello G.A., Oh W., Lukowski S. e Malanchini M. (2021), *Co-development of math anxiety, math self-concept and math value in adolescence,* «Contemporary Educational Psychology», vol. 67.

Weyns T., Preckel F. e Verschueren K. (2021), *Teachers-in-training perceptions of gifted children,* «Teaching and Teacher Education», vol. 97, Art. 103215.

Wexler D., Salgado R., Gornik A., Peterson R. e Pritchard A. (2022), *What's race got to do*

with it? ADHD neuropsychological evaluations, «The Clinical Neuropsychologist», vol. 36, n. 2, pp. 264-286.

Worley C. e Hines M.E. (2023), *White teachers' potential for cross-cultural talent recognition,* «Gifted and Talented International», vol. 38, n. 2, pp. 139-148.

Wyness G., Macmillan L., Anders J. e Dilnot C. (2023), *Grade expectations,* «Education Economics», vol. 31, n. 4, pp. 397-418.

Yoon E., Sherman L. e Jean-Baptiste K.E. (2024), *K-12 experiences of LGBTQ+ students of color,* «Professional School Counseling», vol. 28, n. 1b.