

L'innovazione delle pratiche formative nel percorso di Istruzione e Formazione Professionale: un percorso di ricerca-formazione

Un progetto con l'Università di Bologna.

ELENA LUPPI, CHIARA OSTUNI¹

Introduzione

In una società in costante evoluzione, l'adattamento ai cambiamenti rappresenta una delle sfide principali, specialmente per il mondo della formazione². La pandemia da Covid-19 e il processo di digitalizzazione³ hanno radicalmente trasformato i contesti educativi, richiedendo nuove competenze e conoscenze ai suoi professionisti⁴. Per affrontare questo scenario, diventa cruciale sviluppare pratiche e saperi legati alla riflessività nella pratica didattica, in modo che le azioni intraprese nascano da un processo che parte dall'analisi del contesto e del fabbisogno e che, secondo una circolarità che è quella della ricerca, portino a fare scelte didattiche sotto forma di ipotesi, da verificare o falsificare attraverso la valutazione, soprattutto nella sua valenza formativa. L'obiettivo è promuovere un cambiamento che sia in linea con le esigenze sociali ed educative emergenti, attraverso un processo di trasformazione e innovazione del contesto formativo. Un esempio concreto di questo approccio è il progetto condotto presso il Centro di Formazione Professionale (CFP) di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) di CNOS (Centro Nazionale Opere Salesiane) di Bologna. Questo progetto ha avuto inizio con l'analisi del contesto educativo-formativo dell'ente ospitante attraverso una serie di *focus group*, interviste e osservazioni che hanno consentito di individuare bisogni, problemi, punti di forza e aree di miglioramento

¹ Università di Bologna, Dipartimento di scienze dell'educazione "G.M. Bertin".

² BIASIN C. e MARIN V., *Pandemia e mondo del lavoro: sostenere la ripresa attraverso la formazione*. Form@re - Open Journal per la formazione in rete, 21(3) 2021, pp. 312-327. <https://doi.org/10.36253/form-10282>.

³ CEDEFOP. *Empowering teachers and trainers to manage change*. Cedefop briefing note. 2022 Retrieved from <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9177#group-details>.

⁴ CEDEFOP. *Empowering teachers and trainers to manage change*. Cedefop briefing note. 2022 Retrieved from <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9177#group-details>.

all'interno del contesto stesso. L'analisi dei dati ha evidenziato questioni rilevanti relative alla comunicazione, alla collaborazione e alla relazione docente/tutor-studente, mettendo in luce l'importanza del momento dell'accoglienza del gruppo classe. Successivamente, in collaborazione con le figure professionali coinvolte, è stata progettata una formazione docenti mirata a rispondere ai fabbisogni formativi emersi, promuovendo in loro quella stessa circolarità di riflessività che parte dall'analisi del problema come base per la progettazione e che fa leva sulla valutazione formativa come strumento di costruzione e decostruzione di risposte efficaci.

1. “Innovazione” nel contesto formativo-educativo della IeFP

Il termine “innovazione” nel contesto formativo dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) si riferisce alla creazione e all'adozione di diversi approcci, metodologie e pratiche volte a migliorare e trasformare il contesto stesso. Si tratta di un processo che richiede il costante aggiornamento dei docenti su competenze professionali, trasversali e sull'adozione di metodologie per l'innovazione della didattica⁵.

La progettazione ed erogazione di una didattica improntata all'innovazione intesa come processo che accompagna le azioni formative e le adatta al contesto è fondamentale per affrontare le richieste e il fabbisogno dei gruppi classe⁶. Per fronteggiare queste sfide è necessario attivare nei docenti un processo di consapevolezza rispetto alle caratteristiche e potenzialità di allievi e allieve, alle competenze da promuovere, alle strategie didattiche che possono essere proposte e agli strumenti valutativi che supportano tutto questo processo⁷. In aggiunta a tutto questo è fondamentale promuovere solide basi metodologiche, affinché i/le docenti possano orientarsi nella progettazione in modo attivo e costruttivo, siano sempre capaci di rendere espliciti agli allievi gli obiettivi da

⁵ FOSCHI L.C. 2021. *Teachers' Continuous Professional Development in Italy: an analysis of the results of the Teaching and Learning International Survey TALIS*. Italian Journal of Educational Research. XIV (27): 52-64. DOI: <https://doi.org/10.7346/sird-022021-p.52>.

⁶ HATTIE J. 2016. *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Erikson.

⁷ ANGOTTI R. e FONZO C. 2022. *Teachers and trainers in a changing world – Italy: Building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET)*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper, No 86. Retrieved from: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/53769>.

perseguire e i metodi per farlo, al fine di promuovere costante consapevolezza nel processo formativo⁸.

L'analisi del fabbisogno formativo si pone come strumento necessario nel tracciare un percorso di innovazione didattica, partendo da punti di forza e criticità individuati dalle figure professionali protagoniste dell'agire educativo-formativo.

2. Scelte metodologiche e procedurali

Al fine di investigare e analizzare le esigenze formative delle figure professionali coinvolte nell'ambito educativo-formativo del percorso di IeFP presso l'Istituto CNOS di Bologna, è stata realizzata un'analisi del fabbisogno intesa a sondare le strategie didattiche adoperate e proposte dai docenti, nonché esaminare l'efficacia della conduzione delle lezioni e degli strumenti pedagogici proposti. Il percorso è stato caratterizzato da una prima fase esplorativa, volta a ottenere una comprensione approfondita del contesto educativo e delle prospettive delle figure coinvolte e una seconda fase di intervento⁹.

Durante la fase di esplorazione, sono stati utilizzati diversi strumenti qualitativi e quantitativi¹⁰. Inizialmente, durante le osservazioni nel contesto classe, sono stati impiegati il diario di bordo e una griglia di osservazione sistematica, entrambi finalizzati a esaminare le strategie didattiche, gli strumenti proposti, la gestione della classe, l'uso del tempo e del linguaggio, l'approccio valutativo adottato e le interazioni con gli altri professionisti coinvolti. Sono state svolte un totale di 20 osservazioni, da due tirocinanti dell'università di Bologna del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, all'interno dei differenti profili presenti nella scuola: meccanico e grafico. I docenti da osservare sono stati selezionati secondo il profilo di appartenenza e la tipologia di lezione presentata (frontale o laboratoriale). Con lo scopo di continuare ad analizzare il fabbisogno formativo dell'Ente di Formazione Professionale, sono stati successivamente intervistati quattro docenti, di cui due del profilo grafico e due del profilo meccanico. Le interviste semi strutturate avevano lo scopo di rilevare aspetti relazionali docente-discente, le strategie didattiche, la collaborazione e cooperazione tra le differenti figure professionali coinvolte nell'azione educativa, i punti di forza, e le criticità.

⁸ BONAIUTI G., CALVANI A., RANIERI M., *Fondamenti di didattica: Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. 11a edizione, Manuali universitari. Carrocci Editori, 2016.

⁹ CORBETTA P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Mulino, 2014.

¹⁰ *Ibidem*.

In un secondo momento, sono stati svolti due focus group, da cinque ore l'uno, sviluppatasi in due giornate differenti e che hanno previsto il coinvolgimento di tutti i tutor, docenti della scuola ($n=16$) e della direttrice.¹¹ Nella fase di intervento, sono stati messi a punto un questionario ex ante e uno ex post¹². Oltre a valutare l'efficacia della stessa, erano finalizzati a raccogliere alcune informazioni rispetto allo stile didattico dei docenti/tutor, al loro approccio alla risoluzione dei problemi in classe, alle loro opinioni sulla progettazione didattica e alle convinzioni¹³ relative alla collegialità (rapporti con i colleghi, col proprio team, ecc.), così come all'importanza attribuita ad alcune imprescindibili dimensioni della didattica, e della progettazione. Tenendo conto del fabbisogno formativo, l'obiettivo è stato quello di impostare la formazione sulla base di quanto emerso, fornendo elementi teorici e strumenti pratici che potessero rispondere alle necessità didattiche del contesto e di verificarne l'esito attraverso i questionari¹⁴.

3. L'analisi del fabbisogno formativo presso CNOS

L'analisi tematica¹⁵ dei dati raccolti, ha messo in evidenza delle criticità e dei punti di forza del contesto: strumenti e metodologie, il rapporto docente-discente, la fase dell'accoglienza e dell'orientamento e il ruolo del cortile.

In prima analisi, le osservazioni all'interno del contesto classe, si sono focalizzate sulle proposte didattiche dei docenti. È stato riscontrato un maggiore utilizzo di strumenti quali piattaforme online e proiettore, rispetto all'utilizzo della lavagna, nonché una continuità tra la lezione frontale e laboratoriale, quindi, la messa in pratica durante il laboratorio di quanto è stato precedentemente discusso in classe. I docenti mostrano, invece, una maggiore difficoltà di intervento sulla gestione del gruppo classe nei momenti di confusione, aspetto riscontrato anche dall'analisi delle interviste e dei focus group.

Secondo le dichiarazioni degli insegnanti intervistati, la gestione del comportamento degli studenti emerge come una sfida centrale. I docenti sottolineano come nelle classi del percorso di IeFP ritroviamo *“ragazzi che provengono da percorsi interrotti, fallimenti e con scarsi risultati scolastici. Quindi si può dire che generalmente il background scolastico è negativo e che spesso adottano un*

¹¹ TRINCHERO R., *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 2002.

¹² TRINCHERO R. e ROBASTO D., *I mixed Methods nella ricerca educativa*, Mondadori Università, 2019.

¹³ CORBETTA P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Mulino, 2014.

¹⁴ ZAMMUNER V.L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Il Mulino, 2020.

¹⁵ CLARKE V. e BRAUN V., *Thematic analysis: a practical guide*, SAGE, 2022.

atteggiamento di sfiducia e difesa nei confronti della figura dell'adulto". Questo aspetto viene identificato, dai docenti, come una criticità spesso legata alla necessità di dover rimotivare questi allievi allo studio. Allo stesso tempo i docenti, affermano che *"le potenzialità mostrate da questo problema possono essere relative a un nuovo inizio, a un nuovo spazio, alla possibilità di potersi rimettere in gioco e a ricostruire insieme un percorso"* riconoscendo l'importanza della fase di accoglienza e orientamento, come momenti critici per la creazione di una solida base per la relazione docente-studente, essenziale per il successo a lungo termine dei discenti¹⁶.

Un altro aspetto fondamentale della pedagogia dei salesiani, riconosciuto come punto di forza dalle figure professionali protagoniste dell'azione formativa, è il ruolo del cortile come spazio vitale per la costruzione di una relazione di fiducia tra gli studenti e tra studenti e figure educative. Tuttavia, le figure professionali dichiarano che la transizione dal cortile all'aula rappresenta un momento critico, richiedendo una strategia flessibile che tenga conto dell'autonomia dei docenti.

In aggiunta a questi dati, i risultati dell'analisi dei questionari somministrati prima del percorso di formazione, evidenziano diversi punti chiave: le convinzioni relative a una didattica efficace e di qualità, le convinzioni sulla progettazione didattica, sulla gestione dei momenti di criticità riscontrati in classe e sulla percezione della collegialità. Tuttavia, è importante sottolineare che, in questo articolo, è stata effettuata una selezione dei dati condivisi considerando la rilevanza degli stessi in relazione al contesto e con l'obiettivo di riportare uno specchio della percezione dell'ambiente formativo dal punto di vista dei docenti, in vista della progettazione del percorso formativo. In particolare, è utile soffermarsi su alcuni dei dati riguardanti le convinzioni relative a una didattica efficace e di qualità (fig.2) e sulla progettazione didattica (fig.3). Per una didattica efficace (fig.2), il 56,25% delle figure professionali dichiara che "equilibrare l'uso di metodologie più trasmissive con quello di metodologie più partecipative" è molto importante, così come mostrare collegamenti tra le varie discipline (68,75%) e "preparare in anticipo la struttura delle lezioni e i materiali da usare in classe" (75%). Il 50% si è dichiarato molto in accordo sull'affermazione "gli obiettivi didattici chiaramente definiti in una progettazione didattica adeguata consentono la scelta di metodologie coerenti ed efficaci" (Fig. 3). Tuttavia, emerge una criticità legata alla mancanza di tempo per la progettazione didattica reale (19% molto d'accordo, 56% abbastanza d'accordo). Prima della formazione, il 19% dei docenti si dichiara essere molto d'accordo sul fatto che

¹⁶ HATTIE J., *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Erikson, 2016.

una buona progettazione didattica possa essere riutilizzata per molti anni con buoni risultati e il 56% di loro abbastanza d'accordo. Il 56% dei docenti dichiara essere per niente d'accordo sull'affermazione che la progettazione didattica attinge alla libertà del docente ed è inutile chiedere che i docenti facciano riunioni per progettare collegialmente. Inoltre, il 69% dei docenti dichiara essere poco d'accordo rispondendo alla seguente affermazione: "progettare la didattica serve a ben poco: quando si va in classe gli studenti e le studentesse stravolgono ogni progetto", ma il 13% abbastanza d'accordo.

4. L'intervento formativo

A partire dall'analisi dei dati sopra presentati, sono stati progettati e realizzati cinque incontri formativi, ciascuno dalla durata di quattro ore, finalizzati a esplorare le seguenti tematiche: progettazione didattica, collaborazione e cooperazione dei docenti, strumenti didattici, relazione docenti-allievi. Il lavoro realizzato si è concentrato sull'analisi delle situazioni di criticità del contesto classe e alla condivisione di teorie volte a sottolineare l'importanza di un approccio flessibile, davanti a situazioni di complessità e capacità di riadattamento del lavoro a seconda delle esigenze del gruppo classe. In particolare, è stato proposto un approccio (fig. 1) focalizzato sul coinvolgimento attivo dei partecipanti (coordinatori/coordinatrici, tutor, insegnanti di sostegno, docenti, direzione), con l'obiettivo di promuovere processi di riflessività nella pratica. I partecipanti sono stati invitati a partire dall'analisi dei problemi e dei bisogni del contesto formativo attraverso la promozione di strategie metacognitive volte a creare consapevolezza dei punti di forza, delle criticità, delle opportunità e delle complessità presenti nell'ambiente formativo¹⁷. Questo tipo di processo di analisi è stato realizzato proponendo alle figure professionali di dividersi in gruppi eterogenei, cercando così di simulare una situazione di equipe che, attraverso l'utilizzo di vari strumenti, fossero messi nella condizione di leggere il proprio contesto cogliendone gli elementi principali in una prospettiva più ampia e prospettica. La formazione nel suo complesso ha ripercorso le principali fasi della progettazione educativa, focalizzandosi sulla collegialità, in modo che il gruppo potesse sistematizzare l'analisi di contesto, problemi e bisogni e individuare conseguentemente obiettivi da perseguire, strategie didattico-educative per raggiungerli e strumenti per valutarli. Si è trattato di un lavoro di progettazione collegiale che ha portato a un confronto e una riflessione dell'agito educativo, delle strategie didattiche proposte e dei maggiori momenti di complessità vissuti dalle figure professionali. L'analisi del contesto ha permesso al

¹⁷ SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1983.

gruppo di individuare i fabbisogni formativi. In un'ottica di co-progettazione sono stati, quindi, definiti gli obiettivi comuni e individuato l'intervento formativo, spostando il focus sulle strategie didattiche, esplorazione e condivisione di teorie pedagogiche coerenti con il contesto formativo, condivisione di strumenti e pratiche pedagogiche volte alla collaborazione tra gli studenti, al fine di raggiungere obiettivi comuni di apprendimento. Questo approccio ha permesso di esplorare tematiche relative alle strategie didattico-educativo che permettono di portare risposte in un ambiente scolastico caratterizzato da mutevolezza e imprevedibilità, che richiede da parte dei docenti un approccio improntato alla flessibilità e all'adattabilità.

CICLO DI PROGETTAZIONE



Figura 1 – Ciclo di progettazione proposto per la formazione docenti

Alla fine della formazione, è stato nuovamente somministrato il questionario, con l'obiettivo di comprendere gli effetti della formazione stessa. Dall'analisi dei dati, prendendo come riferimento il grafico relativo alle convinzioni su una didattica efficace (fig. 2), emerge che il 78% dei docenti considera molto importante preparare in anticipo la struttura delle lezioni in classe, l'89% di loro (contro il 56,25% della fase pre-formativa) dichiara di ritenere molto importante il fatto di equilibrare l'uso di metodologie più trasmissive con quello di metodologie più partecipative. Risulta cambiata anche la dichiarazione relativa all'importanza dei collegamenti tra le varie discipline con un 44% che lo ritiene molto importante e il 56% abbastanza importante. Relativamente alla progettazione didattica (fig. 3) si osserva che il 44% dei docenti dichiara di essere poco d'accordo e l'11% per niente d'accordo con l'affermazione che una buona progettazione didattica possa essere riutilizzata per molti anni con buoni risultati. Il 78% dei docenti dichiara essere "per niente d'accordo" sull'affermazione che

la progettazione didattica attiene alla libertà del docente ed è inutile chiedere che i docenti facciano riunioni per progettare collegialmente. Il 67% dichiara che spesso non c'è tempo per progettare e il 71% è molto d'accordo sul fatto che solo gli obiettivi didattici chiaramente definiti in una progettazione didattica adeguata consentono la scelta di metodologie coerenti ed efficaci. Infine, il 56% si dichiara essere per niente d'accordo e il 44% poco d'accordo sul fatto che progettare la didattica serve a ben poco: quando si va in classe gli studenti e le studentesse stravolgono ogni progetto”.

Infine, nella valutazione complessiva dell'esperienza formativa, il 66% si dichiara complessivamente abbastanza soddisfatto e il 33% molto soddisfatto. Il 66% dichiara di aver appreso abbastanza/molti contenuti e strumenti utili sul proprio ruolo, e gli stessi pensano che applicheranno le conoscenze acquisite nella loro pratica professionale. Tutti consiglierebbero la partecipazione del corso ai colleghi e inoltre l'11% dichiara di aver legato di più con i colleghi grazie ai lavori di gruppo proposti nella formazione.

Per una didattica efficace/di qualità nel mio stile didattico quanto è importante per me						
	DATI PRE FORMAZIONE			DATI POST FORMAZIONE		
	poco importante	abbastanza importante	molto importante	poco importante	abbastanza importante	molto importante
Preparare in anticipo la struttura delle lezioni e i materiali da utilizzare in classe		25%	75%		22%	78%
Equilibrare l'uso di metodologie più trasmissive con quello di metodologie più partecipative		37,50%	56,25%		11%	89%
Mostrare i collegamenti tra le varie discipline	6,25%	18,75%	68,75%		56%	44%
Cogliere opportunità di progettare attività comuni con gli altri colleghi	6,25%	50%	43,75%	11%	44%	44%

Figura 2 – Confronto dei dati pre e post formazione per l'item relativo alle convinzioni sulla didattica efficace

Relativamente alla progettazione didattica, quanto sono d'accordo con le seguenti affermazioni:								
	DATI PRE FORMAZIONE				DATI POST FORMAZIONE			
	per niente d'accordo	poco d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	per niente d'accordo	poco d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo
Una buona progettazione didattica possa essere riutilizzata per molti anni con buoni risultati		25%	56%	19%	11%	44%	44%	
La progettazione della didattica attiene alla libertà di insegnamento del docente: è inutile chiedere che i docenti facciano riunioni per progettare collegialmente	56%	38%	6%		78%	22%		
La progettazione didattica è una bella parola, ma spesso i docenti non hanno il tempo di progettare realmente	6%	19%	56%	19%		11%	67%	29%
Solo obiettivi didattici chiaramente definiti in una progettazione didattica adeguata consentono la scelta di metodologie coerenti ed efficaci		6%	44%	50%			44%	71%
Progettare la didattica serve a ben poco: quando si va in classe gli studenti e le studentesse stravolgono ogni progetto	19%	69%	13%		56%	44%		

Figura 3 – Confronto dei dati pre e post formazione per l'item relativo alle convinzioni sulla progettazione didattica

5. Conclusioni

Il progetto condotto presso il CFP di Istruzione e Formazione Professionale di CNOS a Bologna, vede l'esplorazione e l'analisi del fabbisogno formativo delle figure professionali coinvolte attivamente nell'agire educativo, come momento fondamentale per la co-progettazione di un intervento formativo. Si è trattato di un percorso volto a rendere i formatori parte attiva e consapevole del loro agito educativo, delle loro strategie didattiche, dei punti di forza e delle criticità presenti. In questo contesto, risulta fondamentale riconoscere il ruolo centrale dei formatori nel comprendere le esigenze e i fabbisogni degli studenti. Tale comprensione può trovare spazio nelle proposte didattiche che nascono dalle inconsapevolezze dei formatori e rispecchiano i bisogni del gruppo classe e dei docenti stessi. Tra i limiti

riscontrati va certamente menzionato il rischio di 'soggettività' nell'identificazione del fabbisogno formativo da parte delle figure professionali stesse, poiché la riflessione attuata riguarda la loro pratica formativa.¹⁸ Si tratta di un aspetto in parte mitigato dalle osservazioni svolte nel contesto classe da due differenti tirocinanti dell'Università di Bologna e dal coinvolgimento di differenti profili professionali che hanno apportato ulteriori punti di vista stimolando la fase di esplorazione. Inoltre, prendendo in esame i dati che sono stati raccolti, un elemento limite è la gestione del tempo da parte dei docenti nel creare, durante l'anno scolastico, momenti di condivisione e riflessione tra colleghi e quindi la possibilità di bilanciare le responsabilità didattiche con i momenti di progettazione didattica. Sarebbe interessante, inoltre, prevedere ulteriori momenti di rilevazione che permettano di raccogliere informazioni sulle opinioni degli studenti e delle studentesse rispetto alle strategie didattiche adottate, per aggiungere elementi che contribuiscano a promuovere un percorso di trasformazione e innovazione del contesto.

Bibliografia

- ANGOTTI R., FONZO C., *Teachers and trainers in a changing world – Italy: Building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET)*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. Luxembourg, Publications Office, Cedefop research paper, No 86., 2022. Retrieved from: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/53769>
- BIASIN C., MARIN V., *Pandemia e mondo del lavoro: sostenere la ripresa attraverso la formazione*. Form@re - Open Journal per la formazione in rete, 2021, 21(3), pp. 312-327. <https://doi.org/10.36253/form-10282>
- BONAIUTI G., CALVANI A., RANIERI M., *Fondamenti di didattica: Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. 11a edizione, Manuali universitari, Carrocci Editori, 2016.
- CEDEFOP. *Empowering teachers and trainers to manage change*. Cedefop briefing note, 2022. Retrieved from <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9177#group-details>
- CLARKE V., BRAUN V., *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE, 2022.
- CORBETTA P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Mulino, 2014.
- FOSCHI L.C., *Teachers' Continuous Professional Development in Italy: an analysis of the results of the Teaching and Learning International Survey TALIS*. Italian Journal of Educational Research. XIV (27), 2021, pp. 52-64. DOI: <https://doi10.7346/sird-022021-p52>.
- HATTIE, John. 2016. *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Erikson.
- NIGRIS E., CARDARELLO R., LOSITO B., VANNINI I., *Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI*. Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education, 2020. DOI: 10.32076/RA12210
- SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1983.
- TRINCHERO R., *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- TRINCHERO R., ROBASTO D., *I mixed Methods nella ricerca educativa*, Mondadori Università, 2019.
- ZAMMUNER V.L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Il Mulino, 2020.

¹⁸ NIGRIS E., CARDARELLO R., LOSITO B., VANNINI I., 2020. *Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI*. Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education DOI: 10.32076/RA12210.