



# Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle *Soft Skills*

Atti del convegno Nazionale SIRD  
Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022

a cura di Alessandra La Marca e Antonio Marzano







Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

**PIETRO LUCISANO**

## Direttore

Pietro Lucisano

(*Sapienza Università di Roma*)

## Comitato scientifico

Jean-Marie De Ketele (*Université Catholique de Lovanio*)

Vitaly Valdimirovic Rubtzov (*City University of Moscow*)

Maria Jose Martinez Segura (*University of Murcia*)

Achille M. Notti (*Università degli Studi di Salerno*)

Filippo Gomez Paloma (*Università degli Studi di Macerata*)

Luciano Galliani (*Università degli Studi di Padova*)

Loredana Perla (*Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*)

Ettore Felisatti (*Università degli Studi di Padova*)

Giovanni Moretti (*Università degli Studi di Roma Tre*)

Alessandra La Marca (*Università degli Studi di Palermo*)

Marco Lazzari (*Università degli Studi di Bergamo*)

Roberto Trincherò (*Università degli Studi di Torino*)

Loretta Fabbri (*Università degli Studi di Siena*)

Ira Vannini (*Università degli Studi di Bologna*)

Antonio Marzano (*Università degli Studi di Salerno*)

Maria Luisa Iavarone (*Università degli Studi di Napoli "Parthenope"*)

Giovanni Bonaiuti (*Università degli Studi di Cagliari*)

Maria Lucia Giovannini (*Università degli Studi di Bologna*)

Valentina Grion (*Università degli Studi di Padova*)

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

Patrizia Magnoler (*Università degli Studi di Macerata*)

Massimo Margottini (*Università degli Studi di Roma Tre*)

## Comitato di Redazione

Rosa Vegliante (*Università degli Studi di Salerno*)

Cristiana De Santis (*Sapienza Università di Roma*)

Dania Malerba (*Sapienza Università di Roma*)

Arianna Lodovica Morini (*Università degli Studi Roma Tre*)

Marta De Angelis (*Università degli Studi del Molise*)

Emanuela Botta (*Sapienza Università di Roma*)

Collana soggetta a peer review

---

# Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle *Soft Skills*

Atti del convegno Nazionale SIRD  
Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022

---



ISBN volume 978-88-6760-985-7  
ISSN collana 2612-4971  
FINITO DI STAMPARE NOVEMBRE 2022



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

## La ricerca sul campo prima, durante e dopo l'emergenza: le soft skills di insegnanti e ricercatori\*

---

Field research before, during and after the emergency: the soft skills of teachers and researchers

---

Federica Baroni – *Università degli Studi di Bergamo*

Ilaria Folci – *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

### Abstract

Ai dibattiti sulla qualità degli studi nelle tecnologie educative (Rivoltella & Rossi, 2019) si aggiunge oggi la riflessione sulla nuova normalità del post-covid-19 (Cahapay, 2020): di fronte a simili trasformazioni, la ricerca sul campo nelle scuole richiede un approccio che unisca insegnanti e ricercatori in azioni congiunte contro l'«innovazione senza cambiamento» (Elliott, 1993). Il contributo descrive l'esperienza di ricerca in corso alla Scuola Audiofonetica di Brescia sui temi della Differenziazione didattica (d'Alonzo, 2016) e delle tecnologie inclusive, narrando pratiche didattiche e di sperimentazione – nonché accelerazioni, freni e ripartenze – prima, durante e dopo l'emergenza, in base al vissuto degli insegnanti e dei ricercatori coinvolti. L'attualità richiede ai docenti competenze trasversali (Biasi et al., 2019) su cui è da tempo aperto un dibattito; mentre sono limitati gli studi e le opportunità di crescita per i giovani ricercatori in relazione alle competenze necessarie nelle loro attività (Zaccarin, Martini, 2008), in particolare quando non si svolgono nelle imprese, ma nel vivo dei contesti educativi. Nella cornice della ricerca narrativa, come processo di costruzione di si-

\* Federica Baroni: Conceptualization, Investigation, Original Draft, Visualization; Ilaria Folci: Conceptualization, Methodology, Investigation, Review & Editing. Le autrici ringraziano Anna Moscatelli della Scuola Audiofonetica di Brescia e Roberta Neglia dell'IC Ciresola di Milano per la condivisione e gli spunti che ci hanno offerto.

gnificati utile a orientare l'agire futuro (Mortari, Ghirrotto, 2019), proponiamo gli esiti di uno scambio insegnanti-ricercatori sulle pratiche di ricerca didattica a scuola nelle sue implicazioni di contesto, in relazione alle differenze professionali, motivazionali, valoriali che animano i diversi attori. Se la ri-professionalizzazione degli insegnanti (Damiano, 2013) passa anche attraverso un ruolo attivo nei processi di ricerca, questa può costituirsi occasione di sviluppo di competenze trasversali per il professionista riflessivo (Schön, 1999), sia esso docente o ricercatore.

Debates on the quality of studies in educational technologies (Rivoltella, Rossi, 2019) are now added to the reflections on the new normality of post-covid-19 (Cahapay, 2020): in the face of such changes, field research in schools requires an approach that unifies teachers and researchers in joint actions against «innovation without change» (Elliott, 1993). The paper describes the ongoing research experience at the Scuola Audiofonetica in Brescia on the topics of Educational Differentiation (d'Alonzo, 2016) and inclusive technologies, narrating teaching and experimental practices – as well as accelerations, brakes, and restarts – before, during and after the emergency, based on the experiences of the teachers and researchers involved. The actuality requires transversal skills for teachers (Biasi et al., 2019); about these, there has long been an open debate; while there are limited studies and opportunities for young researchers to grow in relation to the skills needed in their activities (Zaccarin, Martini, 2008), particularly when they do not take place in enterprises, but in educational contexts. In the framework of narrative research, as a process of constructing meanings useful to orient future action (Mortari, Ghirrotto, 2019), we propose the outcomes of a teacher-researcher exchange on educational research practices at school in its contextual implications, in relation to the professional, motivational, and value differences that animate the different actors. If the re-professionalization of teachers (Damiano, 2013) also passes through an active role in research processes, this can constitute an opportunity for the development of transversal skills for the reflective professional (Schön, 1999), whether teacher or researcher.

**Parole chiave:** Soft skills, ricerca educativa, differenziazione didattica, tecnologie

**Keywords:** Soft skills, educational research, educational differentiation, technologies



## 1. Introduzione

Già nei mesi immediatamente successivi alla prima ondata COVID-19 del marzo 2020 che ha cambiato in pochi giorni le pratiche didattiche di tutte le scuole, si è diffuso a livello internazionale un dibattito che prefigurava la ripartenza dopo l'esperienza della didattica a distanza, con riferimento all'avvicinarsi di una "nuova era" che imponesse il ripensamento dell'educazione, dall'uso degli strumenti alla ben più ampia riprogettazione del curriculum (Cahapay, 2020). In quelle prime fasi, la nostra stessa professionalità è cambiata: in risposta all'emergenza di predisporre piattaforme e classi virtuali, sostenere insegnanti ed educatori nell'uso del digitale, affiancarli nella progettazione didattica e nella relazione a distanza con le famiglie, il lavoro del ricercatore sul campo si è ridefinito tra l'urgenza del momento e il necessario sguardo analitico ai processi in atto.

I due anni scolastici successivi sono stati caratterizzati dalla ripresa, dalla ricostruzione dei legami in presenza e del significato di stare a scuola, con nuove sfide imposte dalla Didattica Digitale Integrata, dagli strumenti digitali e dai vincoli del distanziamento fisico. Quale ricerca sul campo è possibile dentro simili scenari in rapido cambiamento? Come si modificano le istanze degli attori coinvolti nei processi e quali sono le percezioni di insegnanti e ricercatori? Quali sguardi e che formazione sono rilevanti durante e dopo l'emergenza pedagogica e didattica del tempo che abbiamo vissuto? In questo contributo racconteremo l'esperienza che ci ha legate alla Scuola Audiofonetica di Brescia prima, durante e dopo il COVID-19 in tutte le sue implicazioni – relazionali, organizzative e metodologiche – condividendo riflessioni sulla necessità per i giovani ricercatori di coltivare competenze trasversali utili al lavoro sul campo e linee di ripartenza per il futuro prossimo.

## 2. Fare ricerca alla Scuola Audiofonetica di Brescia

La Scuola Audiofonetica di Mompiano, quartiere di Brescia, è un istituto paritario che nell'a.s. 2021/22 ha accolto 584 alunni dal Nido alla Secondaria di I grado, tra i quali 132 (23%) con Bisogni Educativi Speciali. Tra gli alunni con disabilità (87 in tutto), 60 presentano disabilità uditiva (il 20% in comorbilità con altre disabilità; il 43% proveniente da famiglie di origine non italiana); 45 sono gli alunni con PDP, per disturbi di apprendimento o altre condizioni. L'alta incidenza di alunni con sordità nella scuola deriva dalla tradizionale specificità dell'istituzione che nel 1856 nacque come scuola speciale per le bambine sorde della città, per poi diventare scuola per tutti dal 1974, rappresentando oggi in Italia un significativo esempio di inclusione scolastica.

Dal 2013 la scuola è gestita dalla Fondazione bresciana per l'educazione Mons. Giuseppe Cavalleri che ha avviato un percorso di innovazione strutturale e didattica, attraverso convenzioni con università e centri di ricerca che apportano nuove prospettive metodologiche volte alla maturazione di un pensiero e di un agire pedagogico-didattico in linea con le più attuali evidenze scientifiche nel campo dell'inclusione, tenuto conto della complessità del lavoro operativo quotidiano in un simile contesto.

La specificità della Scuola Audiofonetica ha sempre spinto questa realtà educativa a sperimentare percorsi didattici non tradizionali, con l'intento di considerare il profilo di ogni allievo, valorizzandone inclinazioni, stili di apprendimento, vissuto ed orizzonti: la pluralità dei linguaggi si esercita non solo in classe (sia nell'approccio all'insegnamento sia nell'accoglienza dei differenti stili comunicativi degli alunni sordi), ma anche nei percorsi curricolari e nelle attività integrate (laboratori di musica, cognitivistico-operazionale, audiovisivo e tridimensionale/artistico). In questo contesto si sostengono gli apprendimenti attraverso molteplici linguaggi espressivi: ritmica, corpo, multimedialità, scrittura. La comunicazione totale come approccio nello sviluppo linguistico degli alunni sordi e le esperienze laboratoriali rappresentano opportunità formative che supportano tutti gli studenti, promuovendone peculiarità e talenti. Per gli allievi sordi, nello specifico, i servizi di logopedia e audiologia pediatrica, oltre alla presenza di una psicologa specializzata, garantiscono un percorso integrato che mette in dialogo figure professionali diverse (Scuola Audiofonetica di Mompiano, 2020).

Dall'a.s. 2016/17 la scuola ha avviato una collaborazione con il Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e Marginalità (CeDisMa) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano con progettualità volte a sperimentare e diffondere pratiche innovative e inclusive basate sul modello pedagogico della Differenziazione didattica (Tomlinson, 1999; d'Alonzo, 2016). Con il supporto di una ricercatrice sul campo, il progetto si pone l'intento di affiancare i docenti nella progettazione di interventi formativi adeguati.

Da gennaio 2022 – in continuità con progettualità interne avviate negli anni precedenti – l'Istituto coopera con il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo nel progetto triennale di ricerca "For ALL: Accessibility, Languages, Learning" con l'obiettivo di accompagnare gli insegnanti nel cogliere le opportunità offerte dalle tecnologie informatiche in ambito didattico, spostando la prospettiva dallo strumento compensativo individuale alle tecnologie inclusive (Rose, Meyer, 2002) ed attuando pratiche di didattica attiva attraverso l'uso di mezzi e linguaggi multimediali, con particolare attenzione all'accessibilità di contenuti e materiali.

### 3. Raccontare l'esperienza: sguardi sulle pratiche didattiche

Le azioni di ricerca condotte nella Scuola Audiofonetica tra il 2016 e la frattura di marzo 2020 e avviate da una delle autrici (IF) in particolare sul tema della Differenziazione didattica, sono state caratterizzate – soprattutto all'inizio - dall'antica e resistente distanza percepita tra gli accademici e i pratici, a fronte della più teorica condivisa idea dell'importanza (per entrambi) della ricerca educativa (Mortari, Ghirotto, 2019, pp. 13-15). Tuttavia, conquistata la fiducia sul campo, negli anni è stato possibile costruire progettualità didattiche condivise sia con gli insegnanti sia con l'istituzione, rilevanti anche sul piano della ricerca: la percezione prevalente nel gruppo di lavoro era di aver definito una linea progettuale chiara e condivisa, con azioni co-condotte e momenti di monitoraggio utili a cogliere le possibili aree di miglioramento.

Tutto ciò è stato possibile, a velocità diverse in base ai fisiologici ritmi degli impegni scolastici, fino alla frattura del primo lockdown che in una città come Brescia ha avuto fin da subito un forte impatto sulla scuola e sul vissuto professionale e personale dei suoi operatori. A quel punto la progettualità si è fatta più incerta, basata sulla necessità di «tenere aperta la scuola» e rispondere, a chiamata, al “qui e ora” dell'emergenza; anche le osservazioni – nelle classi virtuali o ibride – erano finalizzate a «rendere evidente l'implicito», come se ai docenti in quel momento servisse più vedersi restituito il senso del loro lavoro che discutere sui tecnicismi della pratica. Questo disorientamento collettivo, unito alle fatiche della nuova quotidianità in classe, ha inevitabilmente modificato anche i piani della ricerca e ridefinito il nostro ruolo. Dal confronto, è emerso tra noi il bisogno di fermarsi trovando nell'approccio e nelle finalità della ricerca narrativa come processo di costruzione di significati (Striano, 2019, p.166), la strada per riaprire il dialogo con i docenti e ridare senso anche alle nostre pratiche: nei momenti formali e informali, strutturati e destrutturati della vita scolastica, abbiamo raccolto le loro narrazioni per comprendere meglio dubbi, ragioni e diverse percezioni e darci un punto di ripartenza.

### 4. Il punto di vista del ricercatore

Dopo aver reso esplicite le nostre istanze da ricercatrici, in occasioni condivise con gli insegnanti e la direzione della scuola o in momenti di confronto tra noi, abbiamo sintetizzato le principali macro-azioni che correlano il processo dei nostri rispettivi progetti in Audiofonetica, creandone i presupposti o mantenendone il flusso. Chi sceglie di vivere il campo, oltre agli aspetti strettamente metodologici che appartengono al mestiere

del ricercatore, deve avere capacità di entrare in sintonia con il contesto, conoscerne storia, mission, sistema di valori e linee operative.

Abbiamo così ricevuto il compito di avvicinare il mondo della scuola a quello della ricerca, attraverso azioni finalizzate a «introdurre nei contesti educativi nuove esperienze [...] con un'intenzione trasformativa» (Mortari, Valbusa, Ubbiali, 2020): mettere in dialogo l'istituzione scolastica con le altre professionalità; creare un clima di fiducia nei nostri confronti, curando la dimensione relazionale; raccogliere i racconti personali e professionali dei diversi attori, condividendo la quotidianità degli accadimenti scolastici (spesso quelli di più difficile gestione); co-condurre il processo di ricerca con le sue naturali deviazioni e valutarne le ricadute sul contesto.

Explicitare anche solo alcune delle azioni collaterali ai temi veri e propri delle nostre progettualità ci ha portato a riflettere sulle competenze trasversali richieste al ricercatore per agire efficacemente: mentre il dibattito accademico sulle soft skills richieste ai docenti è da tempo avviato (Biasi et al., 2019) ed è condivisa l'idea di come la ri-professionalizzazione degli insegnanti (Damiano, 2013) passi anche attraverso un ruolo attivo nei processi di ricerca, sono limitati gli studi in merito allo sviluppo delle competenze necessarie ai ricercatori (Zaccarin, Martini, 2008), in particolare quando le loro attività non si esercitano nelle imprese, ma nel vivo dei contesti educativi. E ciò ci pare un paradosso, quando è proprio a loro che è richiesto di favorire l'incontro tra i teorici e i pratici, anche nello studio dei risvolti sulle competenze che questo scambio può generare.

## 5. Il punto di vista dell'insegnante

Nelle verbalizzazioni degli insegnanti e nelle resistenze che talvolta frenano azioni finalizzate al miglioramento delle pratiche didattiche ed educative, rintracciamo alcune questioni di cui il ricercatore deve non solo tener conto, ma che deve anche saper gestire dimostrando di possedere competenze personali, sociali e metodologiche che gli consentano di superare possibili stalli nella ricerca: «Il vostro arrivo è stato destabilizzante perché non eravamo abituati a porci alternative rispetto a quello che stavamo facendo»<sup>1</sup> è un'espressione che rivela una certa fatica nella trasformazione delle pratiche, ma che indirettamente riconosce il valore della ricerca pro-

1 In questo paragrafo le parti virgolettate riportano la voce diretta degli insegnanti intervistati.

prio perché spinge al cambiamento, anche quando non è percepito come bisogno del momento.

«Il limite più grosso è che noi non capiamo il vostro lavoro [...] vi vediamo un po' superiori a noi. Io non mi sento competente come formatore, come ricercatore. Mi sento che sto lì nell'angolino, come un pezzo di puzzle dentro al disegno della ricerca»: per avvicinare scuola e accademia occorre sicuramente decostruire un vecchio modello – gerarchicamente caratterizzato – che porta il docente a percepirsi oggetto di ricerca sottraendolo dal coinvolgimento proattivo e collaborativo; se la ricerca partecipativa (Kemmis, McTaggart, Nixon, 2014) può rompere certi schemi verticistici, certamente richiede un forte *engagement* da parte degli insegnanti e spesso una generosa disponibilità di tempo non sempre rendicontabile dall'istituzione.

Quando il dialogo è aperto, invece, le possibilità di azione si moltiplicano nell'incontro tra le diverse professionalità ed esperienze: «Io come insegnante non ho nessuna intenzione di annoiarmi»; «il vostro ruolo (come ricercatori) è far ritrovare uno stimolo nel lavoro del docente»; «occorre recuperare l'atteggiamento di ricerca senza avere la preoccupazione del tempo»; «mi sto divertendo, tutto diventa meno pesante».

I professionisti dell'educazione che si lasciano coinvolgere maturano l'idea che la ricerca è una risorsa (Montalbetti, 2017) per sé, per gli alunni e per l'istituzione, al punto da trovare un parallelismo tra l'esperienza di apprendimento dei bambini ai quali insegnano e quella generativa del proprio ri-cercare. Questo accade quando entrambi sono mossi da scelte in libertà: «Lasciare ai bambini la possibilità di scegliere, questo crea la motivazione ad apprendere; lasciare al docente la possibilità di scegliere crea la motivazione a ricercare».

Nel dibattito sulla formazione dei docenti è fortemente presente il tema delle competenze e della loro trasferibilità nei contesti d'uso quotidiano, così come l'idea dell'insegnante come ricercatore, non tanto perché diventi esperto della tecnica, ma piuttosto perché possa acquisire quell'atteggiamento professionale utile a cercare la collaborazione con il teorico, approcciando in modo critico e riflessivo alle questioni educative che nascono dall'esperienza (Baldacci, 2020, p. 35).

## 6. Quali ripartenze?

Per chiunque si approci alla ricerca nel post-COVID, diventa fondamentale tenere conto della frattura che l'emergenza sanitaria ha generato nelle pratiche didattiche, sia sul piano pedagogico sia rispetto all'uso delle tecnologie educative, su cui erano già da tempo aperte riflessioni (Rivoltella,

Rossi, 2019): occupandoci di didattica e tecnologie, abbiamo potuto sperimentare in itinere l'impatto di questa frattura sulle nostre progettualità, al punto da ritenere necessari momenti di confronto e revisione con tutti gli attori coinvolti. Certamente ciò ha aumentato la consapevolezza sul processo, generando nuove skills trasferibili altrove; resta la riflessione sull'importanza di prevedere, per i giovani ricercatori, azioni formative che tengano conto delle competenze trasversali utili nella ricerca, soprattutto in campo educativo. In simili percorsi e – più in generale – nella diffusione degli esiti di indagine sarebbe importante rendere evidenti anche i fallimenti o le battute d'arresto, così da offrire strategie utili ad affrontarli.

In quanto al nostro lavoro, dopo la riflessione derivata dalle narrazioni raccolte, sarà necessario riaccendere il desiderio di ricerca nei nostri insegnanti affinché le progettualità non si limitino ad essere quell'«innovazione senza cambiamento» (Elliott, 1993) di cui nessuno sente il bisogno. Dovremo prevedere una decelerazione dei nostri programmi di ricerca, a vantaggio di un tempo di qualità che permetta una riflessione condivisa sui processi e una rinegoziazione degli intenti, smontando il pregiudizio sui ruoli che tiene distanti docenti e ricercatori.

Occorrerà, dunque, investire ancora di più in dialogo e relazione, impegnando l'organizzazione a trovare spazi e tempi di lavoro collaborativo con i docenti e tra i docenti; questo offrirà occasioni di sviluppo di competenze trasversali per il professionista riflessivo (Schön, 1999), docente o ricercatore che sia. Il nostro contributo sarà davvero generativo se gli insegnanti potranno da noi cogliere il valore del fare ricerca per far fronte alle sfide ordinarie e straordinarie della scuola.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G.Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30-38). Milano: FrancoAngeli.
- Biasi, V., Caggiano, V., & Ciraci, A.M. (2019). Soft Skills degli insegnanti: verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana. *Formazione & insegnamento*, XVII(3), 92-103.
- Cahapay, M.B (2020). Rethinking Education in the New Normal Post-COVID-19 Era: A Curriculum Studies Perspective. *Aquademia*, 4(2), ep20018.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Elliott, J. (1993). Ricerca-azione: teoria e pratica. In G. Pozzo & L. Zappi (eds.), *La ricerca-azione* (pp. 27-31). Torino: Bollati-Boringhieri.

- Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2014). Introducing Critical Participatory Action Research. In *The Action Research Planner* (pp. 1-31). Singapore: Springer.
- Montalbetti, K. (2017). La ricerca come risorsa per l'insegnante. *EDETANIA*, 125-143.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., Valbusa, F., & Ubbiali, M. (2020). La metodologia della ricerca educativa. Un esempio di ricerca per i bambini. *Pedagogia più Didattica*, VI(2), 51-62.
- Rivoltella, P.C., & Rossi, P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Morcelliana.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. Alexandria (VA): Association for Supervision & Curriculum Development.
- Schön, D.A. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Scuola Audiofonetica di Mompiano (ed.). (2020). *Sordità e inclusione scolastica. La prospettiva multidimensionale*. Brescia: Scholé.
- Striano, M. (2019). La ricerca narrativa. In L. Mortari, & L. Ghirotto, *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 161-185). Roma-Bari: Carocci.
- Tomlinson, A.C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria (VA): Association for Supervision & Curriculum Development.
- Zaccarin, S., & Martini, M.C. (2008). *Competenze per la ricerca. Esigenze delle imprese innovative e profili formativi*. Padova: CLEUP.