

PAOLO E. BALBONI¹

Flipped Teacher Training: un modello per la formazione ‘capovolta’ per gli insegnanti di educazione linguistica

Flipped learning is by now a popular training model in companies, and it is gaining momentum in schools, where it is known as ‘flipped classroom’. The essay suggests that in-service teacher training can benefit from a flipped model.

A specific target is considered: teachers involved in language education, that is, teachers of native, second, foreign ethnic and classical languages.

A tripartite model is proposed, and the fact that it is just *one* of the possible models is clearly pointed out. Yet, considering the professional duties of teachers, their working rhythms, the need to experiment in their classes some of the methodologies discussed during the meetings, the author claims that this model is one of the few ones that can be implemented.

Da anni la ricerca sull’insegnamento riflette sulla possibilità di capovolgere la tradizionale sequenza didattica “spiegazione in classe → esercizi a casa”, su cui si è tradizionalmente retto l’insegnamento negli ultimi secoli; al suo posto propone il *flipped learning*, divulgato come *flipped classroom*, la classe capovolta: in estrema (e quindi approssimata) sintesi, in classe si fanno attività, si toccano con mano problemi e soluzioni, si cercano documenti, ecc., e a casa si approfondisce, si sistematizza, si ‘studia’, ciascuno secondo i propri ritmi e le proprie strategie cognitive e apprenditive; una versione non utilizzata per le lingue ma frequente in altre discipline prevede la fase di studio autonomo a casa prima di quella collettiva in aula.

Questa metodologia di organizzazione del lavoro didattico² non costituisce affatto una novità nell’insegnamento delle lingue seconde e straniere: da circa mezzo secolo, i materiali didattici sono organizzati in modo tale per cui in classe si presentano dialoghi, video, letture e si fanno attività di comprensione e produzione che coinvolgono gli studenti, lasciando al lavoro autonomo domestico lo studio delle ‘regole’, già viste in classe, le esercitazioni e le eventuali sistematizzazioni, per cui concepire la ‘classe capovolta’ nell’insegnamento delle lingue non pare avere fondamento perché è una prassi consolidata; diversa la situazione nelle lingue classiche, tranne in alcune metodologie recenti, dove c’è una fase di ‘spiegazione’, seguita da

¹ Università di Venezia, Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue.

² Il *flipped learning* può essere approfondito in un’amplissima letteratura; a mo’ di riferimento generale proponiamo Bergman e Sams (2012), best seller mondiale, e l’italiano Maglioni e Biscaro (2014), molto diffuso in Italia; per le lingue un riferimento internazionale è Evseeva/Solozhenko, (2015), ma proponiamo anche l’ampia sintesi di Suludere (2017).

esercitazioni e, soprattutto nel lavoro domestico, dalla traduzione di testi. In italiano L1 le modalità tradizionale e capovolta sono compresenti.

Quanto sopra vale per l'insegnamento a studenti, mentre sul capovolgimento della procedura tradizionale nella formazione dei docenti ci consta, in Italia, solo un contributo di Flora Sisti (Sisti, 2016), che propone una logica *flipped* per il TFA, un percorso di formazione dei docenti degli anni Dieci. Esistono vari esempi internazionali di *flipped training*, il più diffuso dei quali è proposto da McCannon e descritto in un video in <http://lodgemccammon.com>, ma in realtà si tratta di una versione aggiornata della tradizionale formazione a distanza basata su video; Conley *et al.*, (2017) hanno proposto una forma di *flipped training* per i corsi di formazione del personale aziendale, ma la proposta segue una logica di *training*, cioè addestramento quasi meccanico, non di *formation*, cioè di creazione di conoscenze oltre che di competenze operative, di maturazione dell'autonomia degli insegnanti nella gestione della propria formazione professionale sia di educatore e sia di insegnante disciplinare; una divulgazione di questa logica addestrativa in contesto aziendale è in <https://learn.flglobal.org/courses/FippedCert-I>. In Italia esiste un centro, Flipnet (<https://flipnet.it/>), che si occupa di formazione capovolta soprattutto in contesto aziendale, pur organizzando anche corsi per insegnanti.

1. Il 'prodotto finale' della formazione edulinguistica

Un proverbio veneziano spiega che non serve a nulla aver il vento in poppa se non si sa dove puntare la prua; ammesso che il movimento *flipped* costituisca una ventata di novità, bisogna prima chiederci quale è il 'prodotto finale' dell'investimento sia di tempo, organizzazione e denaro (spesso pubblico), sia di entusiasmo e aspettative personali di chi frequenta un corso (spesso per scelta volontaria).

Lo scopo della formazione dei docenti è migliorare la qualità degli insegnanti e, quindi, migliorare il risultato dell'insegnamento linguistico. Che caratteristiche ha un insegnante 'di qualità'? In estrema sintesi (si può approfondire il tema in Margiotta & Balboni, 2005 e in Balboni & Margiotta, 2008) diremo che l'insegnante di qualità, oltre a padroneggiare la lingua e la cultura che insegna, è competente nelle aree che costituiscono le basi della glottodidattica in ordine all'*oggetto da apprendere* (scienze del linguaggio e scienze della cultura e della società, visto che si insegnano lingue, culture, civiltà, interculturalità), al *soggetto che apprende* (scienze del cervello e della mente, ambiti costitutivi dell'edulinguistica umanistica), al *modo di facilitare l'apprendimento* (scienze della formazione e della metodologia didattica).

Il *modo di facilitare l'apprendimento* necessita di una riflessione specifica, nelle lingue straniere e classiche: nella percezione dello studente, *la persona che apprende* citata sopra, l'inglese è una lingua franca meramente denotativa e del tutto deculturizzata, mentre le altre lingue moderne e classiche sono inutili: quindi l'insegnante di qualità ha *conoscenza* dei meccanismi della motivazione umana e *competenza* nel trasformare la motivazione per l'inglese, inizialmente solo strumentale, e di creare una motivazione affettiva e culturale per le altre lingue.

L'insegnante edulinguistico di qualità – come tutti i suoi colleghi – ha altre due caratteristiche: da un lato, è autonomo nella capacità di continuo aggiornamento professionale, capace di scegliere di caso in caso tra percorsi autogestiti e percorsi che prevedono la partecipazione a percorsi strutturati di formazione; dall'altro, conosce i meccanismi organizzativi della scuola, al cui interno deve inserirsi per organizzare scambi internazionali, teatro a scuola, partecipazione alle certificazioni linguistiche, e così via³.

2. *La formazione 'tradizionale'*

Nella tradizione, la formazione focalizza la *conoscenza* delle quattro aree, spesso incurante sul modo in cui l'incremento di *conoscenze* possa indurre un incremento di *competenza* glottodidattica.

L'interesse per le *conoscenze* ben si sposa con una metodologia trasmissiva: un esperto (linguista, psico-pedagogo, metodologo – o la figura che li include tutti, un edulinguista) comunica contenuti che, si spera, modificheranno il comportamento didattico degli insegnanti – speranza che nella maggioranza dei casi (lo diciamo senza avere dati, ma dopo quarant'anni spesi a fare molta formazione e a lavorare nelle associazioni di insegnanti in Italia e nel mondo) si concretizza al massimo in una presa di *coscienza dei* (non di *competenza nei*) nuovi approcci e nelle nuove prospettive, nonché di alcune tecniche glottodidattiche innovative. Se consideriamo che un incontro di formazione di 3 ore per 30 insegnanti implica 90 ore di lavoro, oltre a quelle del formatore e degli organizzatori, non c'è equilibrio tra sforzo e investimento da un lato, e potenziale risultato dall'altro.

Sia i docenti formatori sia gli insegnanti che frequentano il corso di formazione per insegnanti sono abituati e considerano naturale la modalità trasmissiva, in cui c'è un *magister* (da *magis*, 'più': più preparato e competente) che trasmette le sue conoscenze e, talvolta, competenze, a persone meno preparate e competenti.

La formazione tradizionale assume tre diverse connotazioni nella prassi corrente:

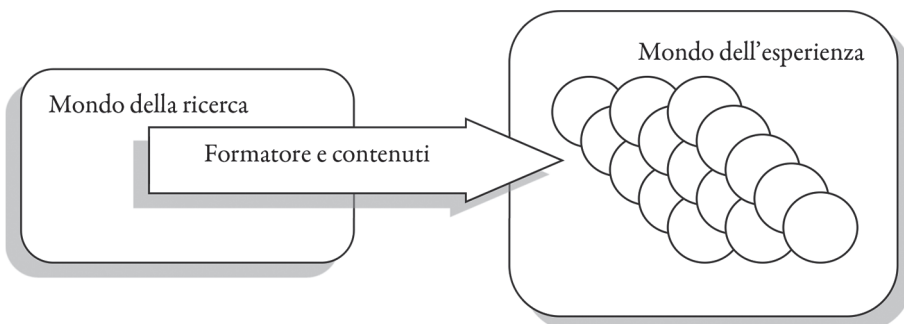
1. *formazione trasmissiva*: il flusso informativo è dichiaratamente monodirezionale, da 'chi sa' a 'chi non sa'. È un modello formativo visto come obsoleto, tranne nel caso in cui il formatore sia un famoso studioso, un famoso autore di manualistica, cioè un Maestro della glottodidattica, per cui i partecipanti vivono come perdita di tempo le eventuali interazioni o attività;

³ Ci sono anzitutto dei riferimenti europei, come il *European Profile for Language Teacher Education* (European Commission, 2008) e il volume che ne discute il percorso (Grenfell *et al.*, 2003). Una visione generale della ricerca sulla formazione dei docenti di educazione linguistica in Italia si può avere, limitandoci alla produzione degli ultimi 10 anni, nei volumi di Benucci, 2013; De Marco, 2016; Diadori, 2010; Santipolo, 2011; oltre ai due di Balboni e Margiotta già citati sopra. Tra i molti saggi sul tema, che non possiamo richiamare per ragioni di spazio, ricordiamo Arcuri *et al.*, 2016; Celentin, 2012; 2014; Ceola, 2012; Cinganotto, 2017; Corino, 2014; Lavinio, 2016; Nitti, 2018; Serragiotto, 2010; 2017.

2. *formazione interattiva*: il formatore, colui 'che sa', interagisce con coloro 'che non sanno' abbastanza dal punto di vista delle conoscenze, ma 'che fanno' in classe, per cui hanno delle esperienze e delle competenze, per quanto non sempre esemplari. In realtà si tratta di un falso pragmatico: si pongono domande avendo pre-determinato quali risposte saranno utili per introdurre le slide successive del powerpoint già pronto al momento di inizio della sessione, per cui verranno recepite e amplificate, mentre le risposte fuorvianti rispetto alla via preordinata nel powerpoint vengono accolte con un ringraziamento, con la ripresa di un elemento minimo ma utile, ma sono seguite dall'invito ad altri docenti ad esprimere le loro opinioni. Oggi non è accettata una sessione d'aggiornamento senza un powerpoint che fornisce il filo conduttore, le parole chiave, e tiene viva l'attenzione: è il powerpoint (o il suo sostituto povero, il handout) che smentisce la parvenza di interazione, cui peraltro partecipano solo alcuni docenti, quelli che non hanno timore di esporsi di fronte a un esperto e di fronte ai colleghi;
3. *formazione operativa*: integrazione di quella interattiva in cui il formatore prevede (per cui il soggetto decisore è sempre lui) l'uso di alcune attività in cui, quasi sempre, gli insegnanti fingono di essere studenti. Rispetto alla formazione che 'dice', quella che 'fa fare' è indubbiamente più efficiente nel creare competenze, ma ci sono forti limiti nella motivazione dei docenti, a meno che non si tratti di un corso molto compatto come lingua (insegnanti di inglese, ad esempio, senza insegnanti di altre lingue) e come livello (insegnanti di scuola primaria, che lavorano tra pre-A1 e A1).

In tutti questi casi il modello è lo stesso e può essere rappresentato nel diagramma della fig.1, che sarà utile per vedere la differenza tra formazione 'tradizionale' e 'capovolta':

Figura 1 - *Modello della formazione tradizionale*



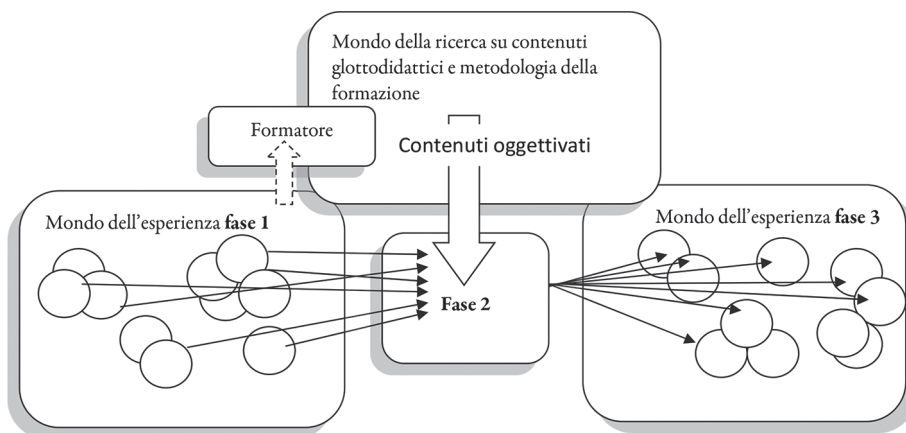
Colui 'che sa' viene dal mondo della ricerca glottodidattica, e può essere un accademico ma anche un insegnante, che parte dal mondo dell'esperienza, cioè dalla scuola, ma passa attraverso il mondo della ricerca per diventare formatore. Tranne nei casi di corsi di formazione molto estesi, ad esempio le 100 ore annuali del Progetto Speciale Lingue Straniere degli anni Ottanta, i pallini, cioè i singoli partecipanti,

non sono individui noti al formatore, che li vede come un insieme plurimo ma indifferenziato, anche se la modalità interattiva attenua un po' questa visione.

3. La formazione 'capovolta'

Il diagramma che conclude il paragrafo precedente (fig. 1) è chiaramente squilibrato, non valorizza le esperienze e le competenze del 'gregge' in formazione, non si cura (tranne in corsi molto estesi, per la cui realizzazione oggi non ci sono più i fondi) della trasformazione delle conoscenze in competenze. Possiamo capovolgere il modello in questo modo (fig. 2):

Figura 2 - Il modello di formazione capovolta



1. un formatore che conosce il mondo dell'esperienza didattica, da dove può provenire, ed è stato formato sui contenuti edulinguistici e sulla metodologia della formazione;
2. una prima fase che si realizza nel mondo dell'esperienza didattica, lavorando in gruppi, secondo le istruzioni operative del formatore;
3. una seconda fase in cui, anzitutto, le riflessioni, le proposte, le domande emerse nella fase 1 convergono, vengono mediate dal formatore; finita la discussione c'è la trasmissione di contenuti edulinguistici, fortemente oggettivati (video, di esperti o dello stesso formatore); ne segue una riflessione esplicita e collettiva che costruisce le basi per una nuova conoscenza;
4. la fase in cui le conoscenze acquisite, eventualmente anche con attività di approfondimento dopo al fase 2 (dispense, saggi, ecc.) si trasforma, ad opera dei partecipanti, in competenza mirata ai contesti di insegnamento (livello, tipo di scuola, lingua insegnata) dei singoli gruppi di insegnanti; alla conclusione di questa fase c'è la condivisione dei prodotti.

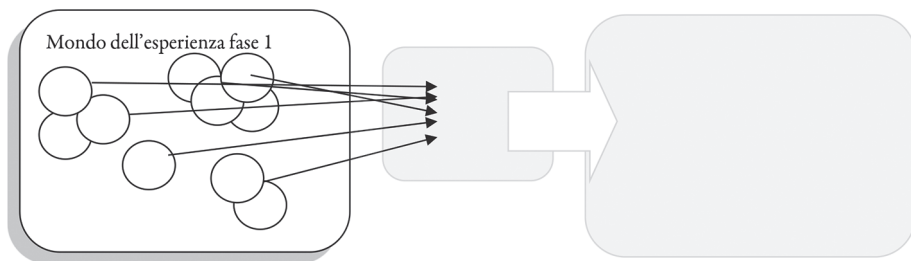
Vediamo più da vicino questo modello del *flipped training* – si noti: è solo *uno* dei modelli possibili – che si può applicare sia alla formazione in presenza, sia a quella blended, sia a quella totalmente online. Nella descrizione ipotizziamo un corso in presenza o blended con tre sessioni, ma è sufficiente restringere i tempi (restringendo parallelamente il risultato...) e il modello vale per una sessione di tre ore in presenza.

3.1 Fase di ricognizione: sintesi (online o in presenza) della propria esperienza

Ogni sessione di un corso di formazione, tradizionale o operativo o capovolto che esso sia, è dedicato a un tema. Il primo segmento di lavoro è quindi dedicato a ricordare, condividere e valutare criticamente la propria esperienza didattica relativa a quel tema.

Stiamo lavorando in questa sezione del modello di formazione capovolta:

Figura 3 - La fase 1 della formazione capovolta



Il formatore invita i corsisti a interagire (tra pari, quindi) in aule reali o virtuali, in un social network, su moodle, in un blog, in un forum o in altri sistemi di aggregazione, al fine di:

1. *condividere le esperienze* riguardanti il tema della sessione: come esso si sia presentato nella loro esperienza di docenti, come sia stato affrontato, con quali risultati; in questa fase il formatore funge da stimolo, è un organizzatore, non un esperto più competente dei corsisti; è *primus inter pares* in ordine all'organizzazione e agli strumenti, non ai contenuti;
2. *riflettere sui punti di forza e sui punti critici delle soluzioni che hanno adottato* nella loro storia di insegnanti: è una condivisione di esperienze lavorative che non viene esaurita in pochi minuti, non è un prodromo come succede quando all'inizio della lezione il formatore tradizionale fa un giro di condivisione di esperienze: qui la condivisione rappresenta un punto *essenziale e necessario* nel modello capovolto;
3. *stilare una lista condivisa* dei punti esperienziali emersi nello scambio e, accanto a ciascuno di questi, gli eventuali elementi su cui riflettere ulteriormente, insieme al formatore.

Nei giorni successivi all'incontro in presenza o online, ai corsisti si chiede di:

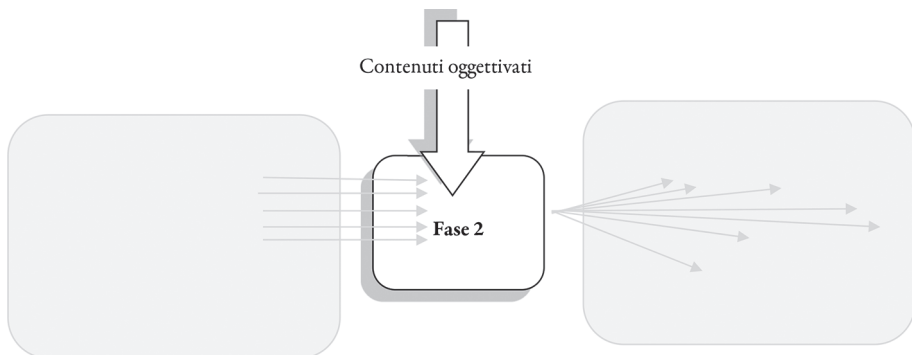
4. *consultare* alcuni spunti o schemi o liste di domande che costituiscono il primo tipo di materiale di appoggio al corso. Online sono già disponibili più tipi di materiali utili:
- minivideo: ce ne sono su Youtube cliccando 'itals'; è in corso di caricamento una serie di 'videoappunti' nel sito della Società Dante Alighieri;
 - powerpoint utilizzati in altri corsi di formazione o in corsi universitari;
 - brevi schede nei blog per insegnanti, disponibili in tutte le lingue che i partecipanti insegnano.

Questa attività di primo studio non è finalizzata a produrre sintesi ma solo ad ampliare l'orizzonte dei partecipanti dalla propria esperienza a quella del gruppo.

3.2 Fase centrale: lavoro di riflessione in aula (virtuale o reale), guidata dal formatore

Affrontiamo ora il momento cruciale della formazione, quella in cui l'esperienza, la competenza glottodidattica, che va perfezionata ma è presente in chi opera quotidianamente in classe, deve confrontarsi con i dati che provengono dalla conoscenza, per generare nuova competenza.

Figura 4 - La fase 2 della formazione capovolta



Dopo la prima sensibilizzazione al tema attraverso la raccolta delle esperienze e dei punti di vista dei corsisti, nell'aula fisica in cui si lavora in presenza (oppure nel forum se il corso è tutto telematico e dove si lavora in maniera asincrona: i corsisti hanno una settimana per fare quanto gli viene chiesto; oppure nell'ora centrale di un corso in un'unica sessione) il formatore

1. guida la *sintesi delle discussioni*, con la raccolta di eventuali nuove riflessioni;
2. mostra una *videolezione di circa mezz'ora* in cui si trovano le coordinate teoriche che provengono dalla ricerca edulinguistica; potrebbe anche essere una videolezione del formatore, in modo che si crei un distacco tra l'esperto che divulga e l'organizzatore che guida; online ci sono videolezioni di 20-30 minuti in www.unive.it/meal, è in fase di caricamento un videocorso ben più complesso creato

da esperti della Società Dante Alighieri, e su YouTube ci sono moltissime videoconferenze di esperti di didattica delle lingue;

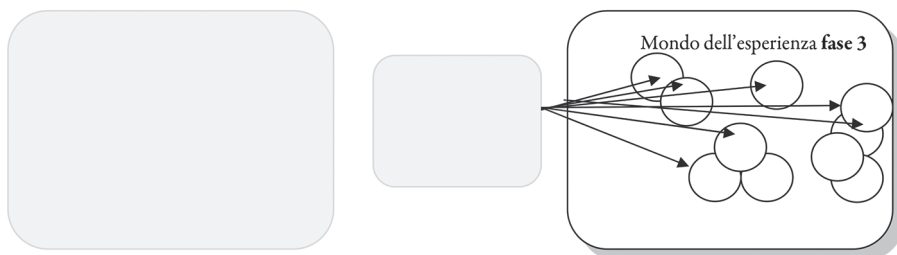
3. guida la *discussione* in cui i corsisti, e *non* il formatore, indicano quali sono secondo loro le informazioni rilevanti che hanno ricevuto nel video;
4. guida una *seconda visione della videolezione*, che viene interrotta su iniziativa del formatore o su richiesta dei formandi nei momenti in cui ci sono spunti produttivi per la discussione sul tema, quando ci sono dubbi, opinioni divergenti, ecc.; fondamentale in questa fase è la riflessione sul modo adattare quanto presentato nel video al contesto (la lingua insegnata, il tipo di corso, il livello degli studenti ecc.).

A nostro avviso il punto '2' è la chiave del percorso, e per questo è essenziale l'idea di una videolezione (di esperti o del formatore stesso, ma comunque oggettivata) da vedere prima integralmente e poi da rivedere commentandola.

3.3 Approfondimento individuale e poi in piccoli gruppi

Affrontiamo la terza ed ultima fase del modello di formazione capovolta (figura 5):

Figura 5 - *La fase 3 della formazione capovolta*



Nei giorni successivi all'incontro in presenza o online dedicato alla fase 2 (o nella parte finale del singolo incontro che racchiude le tre fasi) i corsisti

1. *studiano la dispensa* allegata ad ogni videolezione, eventualmente allargando il loro studio su suggerimento del formatore; la dispensa più efficiente include uno schema riassuntivo (non un testo riassuntivo) della videolezione, in modo da garantire che tutti notino i punti essenziali della videolezione, e una breve antologia di parti di saggi (le principali riviste edulinguistiche sono ormai tutte online), per approfondire alcuni punti;
2. *si autovalutano* con una semplice scheda relativa ai principali contenuti del video e della dispensa: scelte multiple, matching o altre forme rapide che consentano di avere la certezza di aver recepito le informazioni o mettano in luce eventuali lacune;
3. in coppie o in piccoli gruppi i corsisti lavorano sui social network o in presenza *scambiandosi materiali didattici* tratti dalle loro biblioteche di manualistica o da internet, ma soprattutto materiali elaborati da loro stessi, ritenuti efficaci nell'af-

frontare il tema della videolezione; la funzione del formatore è fondamentale quella di tutor che indica materiali online, guida la creazione di qualche breve unità d'acquisizione, stimola lo scambio.

3.4 Le varie funzioni nel percorso 'capovolto'

Rispetto alla tradizionale sequenza *autopresentazione dei corsisti* → *lezione ex cathedra o interattiva o operativa* → *saluti con qualche eventuale indicazione per approfondimento*, nel percorso capovolto si hanno queste funzioni a seconda delle varie attività che vengono realizzate, come si vede in questa tabella:

Tabella 1 - *Flowchart della formazione capovolta*

	<i>Attività</i>	<i>Ruolo dei corsisti</i>	<i>Ruolo del formatore</i>
Fase 1	<ol style="list-style-type: none"> Istruzioni. Condivisione e riflessione sulle proprie esperienze sul tema della formazione. Si produce una lista di punti forti e punti critici delle esperienze riportate. 	<p>Sono al centro del processo: affrontano (a) collegialmente e (b) criticamente le loro esperienze.</p>	<p>È un regista, un organizzatore: illustra lo scopo del lavoro e si defila, limitandosi a stimolare e sostenere i corsisti.</p>
Fase 2	<ol style="list-style-type: none"> Breve discussione sulla lista (punto 3, sopra). Il video che porta le conoscenze dal mondo della ricerca viene visto senza interruzioni. Discussione sul video (a) in relazione alla lista di cui sopra (b) in ordine ai nuovi contenuti. Seconda visione del video, interrotta e commentata ogni volta che i corsisti lo richiedono o il formatore lo ritiene produttivo. Illustrazione del materiale di approfondimento da studiare prima della terza sessione. 	<p>2-3-4 Guardano il video in maniera critica, ponendo domande e facendo commenti.</p>	<p>Per merito della sua competenza, diventa <i>primus</i>, pur restando <i>inter pares</i>.</p>
Fase 3	<ol style="list-style-type: none"> Sintesi dell'attività di riflessione dopo la visione del video e la lettura dei materiali di supporto. Organizzazione del lavoro di gruppo per produrre materiali, delineare percorsi didattici, attività ecc. Condivisione dei materiali prodotti. Indicazione del percorso (volontario) verso l'approfondimento. 	<p>Trasformano la conoscenza ricevuta, costruita e condivisa in competenza glotтоdidattica.</p>	<p>5. È guida operativa e didattica, assegna task.</p> <p>È regista operativo.</p> <p>3. Osserva i materiali suggerendo modifiche o integrazioni.</p> <p>4. Dà ai corsisti link ed altre informazioni per approfondire il tema.</p>

Il risultato maggiore del modello capovolto di formazione sta, a nostro avviso, nella figura del formatore:

- funzione*: non è più un dispensatore di conoscenza, è il regista della costruzione cooperativa e condivisa di conoscenza e di competenza: è una guida, non una fonte;

2. *provenienza*: non è necessariamente il famoso professore universitario (che magari non va in un'aula di preadolescenti da 30 anni, se mai ci è andato): può essere un insegnante di qualità opportunamente formato.

Ne consegue la necessità di una riflessione sul modo di formare un formatore 'capovolto', riflessione che esula dallo specifico di questo contributo dedicato a Cristina Bosisio, di cui vogliamo ricordare una battuta: "quando faccio una relazione in un convegno scientifico non mi preoccupa, perché sono io che scelgo che cosa dire e come dirlo; mi fa paura invece quando faccio formazione, perché sono al servizio dei docenti, ma non sempre conosco i loro bisogni reali e le loro aspettative... e non mi sento mai all'altezza".

Riferimenti bibliografici

- ARCURI A. *et al.* (2016), Una marcia in più. Ricerca, didattica e documentazione per la formazione degli insegnanti di italiano L2, in G.A.L.S. (a cura di), *La linguistica in campo. Scritti per Mari D'Agostino*, Edizioni dell'Orso, Alessandria: 41-50.
- BALBONI P. & MARGIOTTA U. (a cura di), (2008), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, UTET Università, Torino.
- BENUCCI A. (a cura di) (2013), *Formazione e pratiche in italiano L2*, OL3, Perugia.
- BERGMAN J. & SAMS A. (2012), *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, ASCD and ISTE, Washington and Alexandria, <http://i-lib.imu.edu.my/NewPortal/images/NewPortal/CompE-Books/Flip-Your-Classroom.pdf>.
- CELENTIN P. (2012), Dalla distanza alla presenza: la formazione continua della Comunità dei Diplomatici del Master Itals di 2° livello, in CELENTIN P. (a cura di), *Atti del Convegno dei Diplomatici del Master Itals di 2° livello 2012*, ed. html senza indicazione pagine, <https://www.italy.it/editoriale/bollettino-italy-febbraio-2013>.
- CELENTIN P. & DA ROLD M. (2014), Formazione on-line degli insegnanti di lingue via webforum: valutazione della presenza didattica, in *Educazione Linguistica – Language Education, ELLE*, 3(2): 279-296, <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/24/ELLE/2>.
- CEOLA P. (2012), Figura, ruolo, mansioni, criticità, formazione dell'insegnante di italiano LS, in CELENTIN P. (a cura di), *Atti del Convegno dei Diplomatici del Master Itals di 2° livello*, ed. html senza indicazione pagine, <https://www.italy.it/editoriale/bollettino-italy-febbraio-2013>.
- CINGANOTTO L. (2017), La formazione dei docenti in servizio presso le scuole italiane all'estero, in *Italiano a Stranieri*, 23, ed. html senza indicazione pagine, <https://goo.gl/rHx5X6>.
- CONLEY Q. *et al.* (2017), The Flipped Training Model: Six Steps for Getting Employees to Flip Out Overtraining, in *Performance Improvement*, 5: 18-31.
- CORINO E. (2014), Formare insegnanti 2.0. La didattica delle lingue moderne tra libri di testo e nuove tecnologie, in *RiCognizioni*, 1: 163-176, <http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/article/view/545/521>.
- DE MARCO A. (a cura di), (2016), *Lingua al Plurale: la formazione degli insegnanti*, Guerra, Perugia.

DIADORI P. (a cura di), (2010), *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa / TQAC in FLT. Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*, Mondadori Education, Milano.

EUROPEAN COMMISSION (2008), *The European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference* in http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html.

EVSEVA A. & SOLOZHENKO A. (2015), Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning, in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 206: 205-209, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.006>.

GRENFELL M. *et al.* (2003), *The European Language Teacher*, Peter Lang, Berna.

LAVINIO C. (2016), Idee per la formazione dei docenti nel raccordo tra scuola e università, in AA.VV., *PON Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue. Attuazione, risultati e prospettive*, Indire, Firenze: 142-145, <http://mediarepository.indire.it/iko/uploads/allegati/O3EN8DD7.pdf> ISBN 978-88-99456-02-3.

MAGLIONI M. & BISCARO F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Trento, Erickson.

MARGIOTTA U. & BALBONI P.E. (2005), *Progettare l'università virtuale. Comunicazione, tecnologia, progettazione. Modelli, esperienze*, UTET Libreria, Torino.

NITTI P. (2018), La formazione degli alfabetizzatori di adulti stranieri e la tipologia di corsi in Italia, Francia e Spagna. Modelli a confronto, in BALLARIN E. *et al.* (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari Venezia: 199-218, <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-228-4>.

SANTIPOLO M. (a cura di), (2011), *L'eccellenza nella formazione dei futuri insegnanti di lingua inglese nella scuola primaria*, Unipress, Padova.

SERRAGIOTTO G. (2010), La formazione del docente di italiano a stranieri a Ca' Foscari, in BALBONI P. E. & CINQUE G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Cafoscarina, Venezia.

SERRAGIOTTO G. (2017), Nuove frontiere per la formazione del docente di lingue straniere, in BALBONI P. E: *et al.* (a cura di), *Lingue, linguaggi, testi e contesti*, Rubbettino, Catanzaro: 111-119.

SISTI F. (2016), La formazione del futuro: un flipped TFA?, in *Scuola e Lingue Moderne - SeLM*, 7/9: 12-19, http://www.anils.it/wp/rivista_selm/selm-in-open-access.

SULUDERE H.N., (2017), *Learning in the 21st Century: The Flipped Foreign Language Classroom*, tesi di dottorato con un'ampia bibliografia disponibile in <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/10332/839672-1186903.pdf?sequence=2>.

