

L'APPROCCIO FLIPPED NEI CORSI DI LAUREA UMANISTICI: UN'ESPERIENZA.

Ines Giunta¹, Paula De Waal²

¹ Università Ca' Foscari Venezia - Dipartimento di Filosofia e Beni culturali
ines.giunta@unive.it

² Università Ca' Foscari Venezia – Polo Teaching Innovation
paula.dewaal@unive.it

— COMUNICAZIONE —

ARGOMENTO: *Formazione universitaria*

Abstract

Il paper è concepito come un primo momento di riflessione e di confronto allo scopo di verificare se, in quali casi e secondo quali modalità sia consigliabile adottare l'approccio flipped per gli insegnamenti dei corsi di laurea umanistici e, in particolare, per quelli del Dipartimento di Filosofia e Beni culturali di Ca' Foscari.

Keywords – Innovazione, tecnologia, formazione universitaria, autoregolazione, flipped

1 QUALIFICAZIONE DELLA DIDATTICA E APPROCCIO FLIPPED

La qualificazione della didattica, fine ultimo di ogni innovazione in ambito pedagogico, dipende in larga misura dalla natura e dalla direzione delle trasformazioni che l'Università saprà imprimere ai processi conoscitivi. È sulla base di queste considerazioni che è possibile affermare che l'innovazione passi, dunque, prioritariamente attraverso la scelta di metodologie adeguate, efficaci e funzionali alla specificità dei singoli corsi di laurea e al soddisfacimento dei bisogni di formazione espressi dal tempo storico. In riferimento a quest'ultimo aspetto, come si legge nel research study dell'ESU Overview on Student-Centred Learning (SCL) in Higher Education in Europe [1] è necessario, oggi più che mai, riuscire a creare le condizioni favorevoli ad una partecipazione fattiva, condivisa e consapevole, orientata allo sviluppo di una conoscenza guidata da una 'intelligenza globale', in grado, cioè, di rivelare le nuove geometrie che ridisegnano l'umanità. Una formazione universitaria accessibile e di qualità arricchisce, infatti, le dinamiche planetarie con il contributo di cittadini attivi, responsabili, pronti a guidare processi di cambiamento nel futuro.

Nonostante la ricca varietà dei modi in cui è possibile implementare e applicare l'approccio SCL, che rende difficile darne una definizione univoca, è, comunque, possibile identificare alcuni parametri fondamentali, quali: l'attenzione all'insieme di conoscenze, abilità e competenze che uno studente dovrebbe maturare come risultato dell'esperienza di apprendimento (learning outcomes); il sistema di trasferimento e di accumulazione dei crediti ECTS e, appunto, l'innovazione dell'insegnamento. Quest'ultimo, in particolare, ha come obiettivo principale l'individuazione e la promozione dei metodi di insegnamento più adatti al raggiungimento del successo formativo e può assumere forme diverse, tra le quali l'apprendimento cooperativo, l'apprendimento basato sui problemi e l'apprendimento auto-regolato. In riferimento alle prime due forme di apprendimento esiste già una ricca nota letteratura. Vale la pena di spendere, invece, qualche parola sull'apprendimento auto-regolato. L'auto-regolazione non è una capacità mentale e neanche un'abilità legata ad una specifica prestazione scolastica: essa consiste, piuttosto, in processi autodiretti attraverso i quali gli studenti trasformano le loro capacità mentali in competenze legate alle attività e praticate in uno specifico contesto [2][3]. Tale approccio vede l'apprendimento come un'attività che gli studenti fanno per sé stessi in maniera proattiva. E se in ambito scolastico tale approccio risponde ad un bisogno di razionalizzazione e di ottimizzazione del poco tempo a disposizione, «[...] nel contesto accademico, caratterizzato da un alto grado di libertà e di autogestione del tempo e dell'apprendimento stesso, esso assolve una funzione speculare: restituire agli studenti, attraverso precise consegne formative assegnate dai docenti, il "peso" e il "senso" del tempo di apprendimento orientandoli, quindi, verso una sua gestione autonoma, ma competente» [4].

Non sempre, tuttavia, tale dichiarazione di intenti viene accompagnata e sostenuta adeguatamente dall'istruzione in ambito universitario: solo raramente, infatti, questi comportamenti fanno parte in maniera esplicita dell'insegnamento disciplinare e come tali sono valutati. Mentre sempre più spesso si assiste ad un atteggiamento di segno opposto che spinge nella direzione della competizione, accuratamente sostenuta e misurata da test, punteggi e graduatorie.

E' alla luce di queste considerazioni che matura la necessità di trovare nuovi modi per la formazione universitaria, che la riportino alle sue radici intellettuali, mentre la introducono nel futuro [5].

2 L'APPROCCIO FLIPPED NEI CONTESTI UNIVERSITARI

Particolare attenzione va oggi rivolta al *Flipped Learning* (FL) [6]. L'approccio *flipped* rappresenta per il mondo della formazione una preziosa opportunità di recupero, di valorizzazione e di integrazione dei modelli pedagogici *student-centered* e delle metodologie didattiche *laboratoriali* e *collaborative*, tutti ugualmente finalizzati a ottimizzare la risorsa tempo e a promuovere la personalizzazione e l'*autoregolazione dell'apprendimento*, nell'ottica del raggiungimento della piena autonomia dello studente. Si caratterizza, per l'appunto, per il fatto di *capovolgere* i tempi e i luoghi dell'apprendimento: «[...]il primo contatto con i nuovi concetti si sposta dallo spazio di apprendimento di gruppo allo spazio di apprendimento individuale nella forma di un'attività strutturata, e il restante spazio di gruppo è trasformato in un dinamico, interattivo ambiente di apprendimento dove l'educatore guida lo studente su come applicare i concetti e impegnarsi in modo creativo sull'argomento» [5]. E si basa, in particolare, su quattro pilastri: un *ambiente flessibile*, continuamente ritarato sui modi e sui tempi dell'apprendimento di ogni singolo studente; una *cultura* che valorizzi l'apprendimento in tutte le sue forme e che ponga lo studente al centro del processo; l'utilizzo di *materiali* di qualità, creati con esplicite connessioni con i bisogni formativi e un *approccio riflessivo* da parte del docente [7].

Noto principalmente per avere raggiunto la massima popolarità con il lavoro di Bergman e Sacks per le scuole superiori, l'apprendimento basato sull'approccio flipped (*flipped learning*, FL) era presente già in embrione nella formazione universitaria nel periodo che va dal 1996 al 2000, per suscitare nuovo interesse a partire dal 2006: «Ciò è dovuto, in parte, ai cambiamenti delle percezioni sociali, ai bisogni e alle pressioni percepiti nelle istituzioni accademiche, all'aumento delle opzioni tecnologiche educative e alla crescente enfasi posta sul coinvolgimento degli studenti (Love, Hodge, Grandgenett & Swift, 2014)» [8]. Tre le esperienze pionieristiche più note in ambito internazionale: Mazur alla Harvard University nel 1984; Baker alla Cedarville University nel 1995; Lage, Platt e Treglia alla Miami University 2000.

Parallelamente, l'interesse crescente e il bisogno di confronto informale sul tema sono testimoniati, inoltre, da un fiorire sul web di blog, siti internet e video finalizzati alla promozione e alla condivisione del FL [4].

2.1 L'ESPERIENZA DEL DFBC A CA' FOSCARI

La proposta formativa del Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali (DFBC) dell'Università Ca' Foscari Venezia, si articola in 4 aree di ricerca (filosofia, storia delle arti, scienze sociali, scienze della formazione), che convergono nella costruzione di un sapere critico e interpretativo, trasversale e interdisciplinare che richiederebbero, quindi, di potere affiancare alle lezioni frontali attività che prevedano il dinamico coinvolgimento degli studenti attraverso lo studio di casi, il problem solving, l'elaborazione di prodotti (presentazioni, paper), lo scambio e il peer review, la collaborazione tra studenti.

In linea con queste esigenze, è stata ideata nell'ambito del corso di LM in *Scienze filosofiche*, curriculum di *Scienze umane e della formazione*, l'articolazione sperimentale del corso di *Teorie ed epistemologia della formazione* in modalità flipped. Proviamo ad esplicitare le ragioni di questa scelta.

Essa intercetta, sicuramente, a livello *macro* (organizzazione di Ateneo e di Dipartimento) le indicazioni contenute nel *Piano Strategico* di Ca' Foscari, nel quale sono indicate con cura una serie di azioni tese a garantire un'esperienza di studio ricca e coinvolgente, fondata su una offerta didattica riprogettata intorno a metodi di insegnamento e ai risultati di apprendimento riconosciuti a livello internazionale, che raccomanda, proprio ai fini della qualificazione della didattica a livello magistrale, l'attivazione di corsi organizzati in modalità *flipped* all'interno del programma *Minor*. E, sia pure indirettamente, quanto specificato nel Regolamento del Dipartimento di Filosofia e Beni culturali, nel quale si legge (al titolo II Obiettivi della formazione, art. 3 Obiettivi formativi del corso) che «Il laureato in Filosofia deve aver sviluppato in maniera costante una capacità di apprendimento, tale da permettergli di accedere a studi

superiori con un *alto grado di autonomia*; egli avrà acquisito le abilità e le capacità specifiche per comunicare informazioni, idee e *possibili soluzioni* anche ai non specialisti della materia» .

E, a livello *micro* (quello della progettazione dei singoli corsi) l'esigenza di preparare gli studenti alla complessa gestione dei panorami planetari, chiaramente espressa a partire dal processo di Bologna (Bologna 1999) e che ha fortemente incoraggiato un cambiamento di paradigma da un approccio orientato al *learning input*, basato essenzialmente sulla descrizione del *contenuto* del corso, ad uno focalizzato sui *learning output*, focalizzato sulle *competenze* in uscita (Descrittori di Dublino) che per il secondo ciclo sono: conoscenza e capacità di comprensione; conoscenza e capacità di comprensione applicate; autonomia di giudizio; abilità comunicative; abilità di apprendere.

L'approccio flipped è stato adottato, così, in via sperimentale, per l'insegnamento di *Teoria ed epistemologia della formazione* del Corso di Laurea Magistrale in Scienze umane e della formazione, secondo anno, 6 CFU, per l'A.A. 2018/2019. Sono state le specificità dei contenuti del corso a far sì che lo si ritenesse particolarmente adatto alla sperimentazione: esso introduce, infatti, alla necessità di un'idea di *formazione* che vada oltre il principio di educabilità e l'enfasi sugli apprendimenti, per attestarsi quale pratica intersoggettiva finalizzata alla generazione di valore. Finalmente emancipata da una posizione marginale rispetto alle altre strutture-chiave dell'indagine pedagogica e una volta riconosciuta la sua funzione strategica rispetto alla 'destinazione' della specie umana, la formazione viene, dunque, presentata quale oggetto centrale, unitario e generativo di una scienza pedagogica ripensata a partire da un'analisi delle evidenze e utilizzando la metodologia dei programmi di ricerca di I. Lakatos. Tante le sollecitazioni, i collegamenti e gli argomenti da approfondire: da qui l'esigenza di un'organizzazione del tempo e dello spazio che creasse le condizioni per il confronto, per l'analisi, per la contestualizzazione, per il confronto, per la co-costruzione.

Il corso è concepito come un percorso integrato dagli ambienti di apprendimento online: per una precisa scelta, le attività online non riducono il numero degli incontri di gruppo, ma integrano le attività mediante la diffusione e la fruizione dei contenuti didattici – video lezioni e materiale strutturato - erogati in modalità e-learning attraverso la piattaforma Moodle di Ateneo.

L'organizzazione del corso ha tratto spunto dal modello di progettazione per l'apprendimento significativo strutturato in 12 steps di Fink [9], che sembra supportare alla perfezione l'approccio flipped [5] e prevede nell'ordine: identificazione di importanti fattori situazionali; identificazione di importanti obiettivi di apprendimento; formulazione di appropriati feedback e procedure di valutazione; accertamento che le prime fasi siano integrate tra di loro; creazione di una struttura tematica per il corso; selezione di una strategia di insegnamento; integrazione della struttura del corso e della strategia di istruzione per creare uno schema complessivo delle attività di apprendimento; sviluppo di un sistema di classificazione; identificazione di possibili problemi; stesura del syllabus del corso; pianificazione della una valutazione del corso e dell'insegnamento.

Grazie alla particolare natura del *flipped learning*, che può essere usato ed adattato a diverse situazioni, la scelta, prudente, di fare ricorso alla modalità *partially flipped*, è stata ritenuta più adatta non solo allo scopo di introdurre in maniera graduale la metodologia flipped nei percorsi di insegnamento-apprendimento presenti nel Dipartimento, ma anche per la particolare natura del Corso, che nella sua fase iniziale presenta contenuti di natura pedagogica che necessitano della mediazione del docente e che andranno a costituire una solida base di conoscenze, che svolge una funzione di *scaffolding* e sulla base della quale è possibile co-costruire la restante parte degli argomenti.

La prima fase si svolge, dunque, con *metodologia tradizionale*, consta di 5 incontri e si ispira, in particolare all'approccio noto come GRR - *Gradual Release of Responsibility* [10], che prevede le quattro seguenti fasi: *focused lesson* (istruzione diretta in cui il docente presenta un particolare concetto); *guided instruction* (il docente incontra gli studenti in gruppo per responsabilizzarli rispetto ad un determinato compito); *collaborative learning* (gli studenti lavorano in gruppi eterogenei ancora sotto la guida del docente, ma con maggiori responsabilità, sia individuale che di gruppo); *independent task* (risoluzione di compiti in maniera totalmente autonoma).

La *fase flipped* prevede anch'essa 5 incontri, in cui avviene un significativo spostamento del momento in cui vengono presentati gli argomenti per la prima volta, anticipato allo *spazio dello studio individuale*, che precede temporalmente quello dell'applicazione, della discussione e del lavoro creativo dello *spazio di classe*.

La *flipped* rivoluziona innanzitutto il concetto di *spazio*, che assume nuove significazioni, che vanno oltre quella fisica che gli è propria, per fare esplicito riferimento anche alle dimensioni emozionale, intellettuale e psicologica, all'interno delle quali avviene l'apprendimento [5].

Lo *spazio di gruppo*, in particolare, tradizionalmente rappresentato dal binomio spiegazione-compiti a casa, diviene un processo articolato in più fasi finalizzato da una parte a scortare gli apprendimenti attraverso la promozione e realizzazione di materiali di studio preparati ad hoc (video-lezioni, risorse della rete, libri etc), dall'altra un momento per fugare dubbi attraverso discussioni dialettiche e per corroborare gli apprendimenti attraverso esercitazioni e approfondimenti gruppali o individuali (analisi critica di documenti filmici; analisi SWOT; mappe concettuali e mentali; presentazioni, brochure e infografiche; creazione di un dispositivo formativo; intervista; focus group) promuovendo negli studenti capacità di pensiero e di autogestione [11] sempre più complesse.

Lo *spazio individuale* si riferisce, invece, al momento in cui gli studenti studiano autonomamente al di fuori delle aule universitarie e accedono ai contenuti dell'insegnamento visionando preliminarmente, in modo autonomo, *materiali scritti* (stralci salienti tratti dal testo, brani antologici, articoli scientifici, articoli di cronaca) e *video* (interviste, interventi a seminari, filmati su episodi di cronaca, power point con risorsa vocale) predisposti ad hoc dal docente. Esso, pertanto, non rappresenta un momento di delega da parte dei docenti, ma una possibilità per gli studenti di personalizzare e autoregolare il proprio processo di apprendimento [12].

In riferimento agli *obiettivi di apprendimento*, si è pensato di organizzarli sulla base della complessità dei processi cognitivi che richiedono di attivare e del learning output identificato [5], utilizzando allo scopo la *tassonomia dei processi cognitivi* di Anderson e Krathwohl [13], rappresentabile idealmente come una piramide che vede alla base la *memoria*, poi la *comprensione*, in seguito l'*applicazione*, l'*analisi*, la *valutazione*, infine, la *creatività*. In un secondo momento si è proceduto alla *suddivisione della lista in due gruppi*: da una parte della linea di demarcazione sono stati collocati gli obiettivi di apprendimento più semplici (*basic objectives*), che gli studenti sono in grado di affrontare nello spazio individuale; dall'altra quelli avanzati (*advanced objectives*), che necessitano di essere approfonditi in aula con altri studenti per essere appresi in maniera adeguata.

Per ciò che concerne la gestione del *tempo* nello spazio di gruppo, ogni incontro è stato suddiviso idealmente in *tre parti* [5]:

1. *i minuti iniziali* (da 5 a 10) sono stati dedicati alla restituzione da parte degli studenti di quanto hanno imparato (facendo ricorso, ad esempio allo strumento dell'entrance ticket); per porre domande interessanti o per valutare quanto appreso nello spazio individuale;
2. *la parte centrale* è stata dedicata alle attività dello spazio di gruppo (lavoro di gruppo per problemi, dibattito, peer to peer, ecc.), finalizzate all'apprendimento attivo, all'acquisizione degli obiettivi di apprendimento avanzati e allo sviluppo della zona di sviluppo prossimale.
3. *la fase di chiusura* ha previsto una sintesi delle questioni affrontate, la formulazione di nuove domande e un momento di autovalutazione durante la quale possono essere proposte attività come l'*one-minute paper*, che promuove la metacognizione e l'autoregolazione dell'apprendimento sollecitando lo studente a riflettere su cosa ha imparato, a ripensare alle difficoltà che ha incontrato e a pianificare cosa farà fuori dalla classe [14].

3 SCELTE TECNOLOGICHE E NUOVE SFIDE

L'ambiente integrato dalle tecnologie didattiche è stato concepito e implementato in collaborazione con il Polo Teaching Innovation di Ca' Foscari. Il Polo Teaching Innovation offre ai docenti il supporto a livello di instructional design e di scelta degli strumenti più allineati all'ipotesi concettuale e ai contesti disciplinari specifici.

Le sfide principali, emerse in fase di analisi collaborativa, riguardavano il bisogno di definire modelli di attività che potessero essere facilmente introdotti o modificati in itinere, utili alla gestione dello spazio tecnologico senza rinunciare alla complessità necessaria. La contestualizzazione dei processi, caratteristica fondamentale degli insegnamenti di area pedagogica, doveva essere custodita attraverso la gestione in autonomia dell'ambiente, senza il bisogno di assistenza tecnica in momenti successivi. La piattaforma Moodle permette, infatti, la duplicazione veloce delle attività pre-configurate come modelli e, in alcuni casi, la generazione di template. L'approccio integrato richiedeva, inoltre, che gli strumenti scelti potessero generare dati e contenuti facilmente consultabili e condivisibili durante le lezioni in presenta, nei momenti dedicati alle discussioni formative.

3.1 ONE-MINUTE PAPER

Lo strumento individuato ai fini descritti in precedenza è stato l'uso dello strumento "Feedback" di Moodle per la consegna di One-Minute Paper (Fig. 1), un'attività individuale riflessiva che consente di organizzare le conoscenze apprese e, allo stesso tempo, di contribuire alle sessioni di feedback in aula. Lo strumento, solitamente utilizzato per i questionari di indagine, si è dimostrato utile perché aggrega le risposte scritte in documenti facilmente consultabili, comparando ciascuna categoria di discorsi e, allo stesso tempo, può essere facilmente generato a partire da modelli di scheda e di configurazioni riutilizzabili (Fig. 2).



Figura 1 – Panoramica dell'attività "Feedback" di Moodle utilizzata per. La consegna di One Minute Paper

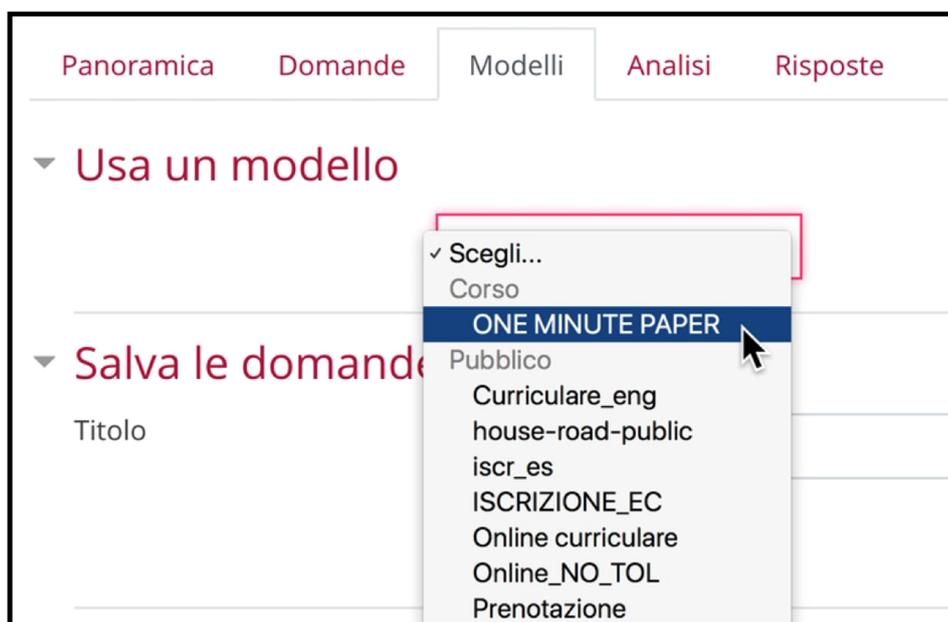


Figura 2 – Riduzione dello "scoglio" tecnologico con la possibilità di riutilizzare modelli di scheda creati dal docente

3.2 MODALITA' DI CONDIVISIONE DELLE FONTI VIDEOREGISTRATE

La consultazione di risorse in formato video in Moodle può essere predisposta utilizzando diversi strumenti, con risultati, dal punto di vista dell'esperienza di fruizione, non sempre presi in considerazione da chi deve "pubblicare" un video online. I video, infatti, possono essere incorporati in quasi tutte le attività e quindi essere arricchiti da commenti contestuali, scelte che riguardano il player, oppure, se necessario, da plugin di tracciamento delle interazioni. La maggior parte degli autori di corsi, però, tende, semplicemente, a selezionare i video da fonti esterne e condividerli come link esterni. Questa scelta ha come conseguenza la presentazione contestuale di dati quali pubblicità, altri video suggeriti, e informazioni non selezionate o validate presenti nello stesso sito esterno. La soluzione scelta in questo corso, invece, è stata quella di creare pagine di contenuto direttamente in Moodle, sfruttando i filtri di riconoscimento dei formati dei file per incorporare i video esterni, spesso accompagnati dai commenti di contestualizzazione prodotti dalla docente (Fig. 3). La procedura per incorporare i video non è sempre intuitiva e richiede la conoscenza dell'esistenza dei filtri, e l'uso di un editor per la costruzione della pagina. Per questa ragione, in alcuni casi, l'obiettivo di riduzione delle barriere tecniche per la docente non è stato raggiunto e il tempo dedicato all'inserimento dei video è stato superiore a quanto previsto perché i siti esterni non hanno criteri standard per la generazione di URL o, in alternativa, codici per incorporare la risorsa nelle pagine (Fig. 4). Rimane, comunque, dal punto di vista didattico, una scelta che favorisce una miglior fruizione dalla parte degli studenti.



Figura 3 – Video incorporati nella risorsa “Pagina” di Moodle permettono l’aggiunta di informazioni per la contestualizzazione dei contenuti

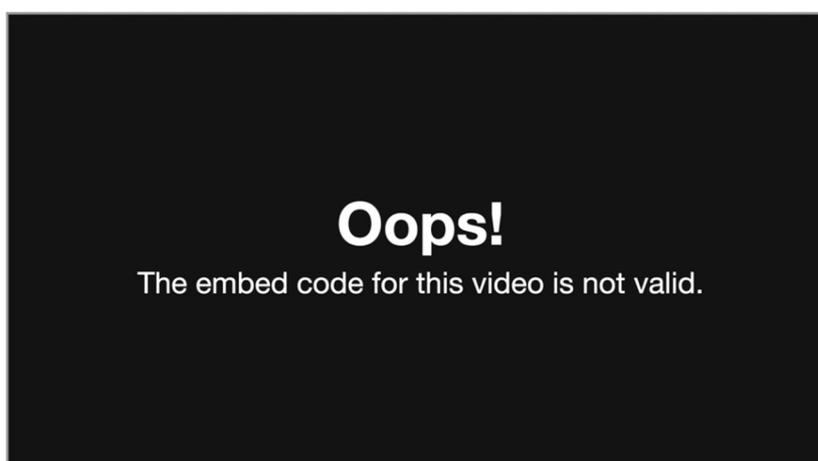


Figura 4 – Messaggio di errore quando il docente inserisce, per errore, il codice “embed” di video esterni utilizzando gli editor o i plugin che richiedono, invece, la URL.

3.3 MONITORAGGIO SISTEMATICO

L'approccio Flipped Learning implica la partecipazione degli studenti in chiave produttiva e proattiva. Il coinvolgimento dello studente, in teoria, dovrebbe essere costante e la preparazione per le attività in presenza, puntuale. Nel caso in cui gli studenti non aderiscono a questa proposta di lavoro, che richiede lo studio continuo, le attività formative in aula, che fanno leva su quanto studiato e prodotto dagli studenti per ciascuna lezione, potrebbero risultare disomogenee dal punto di vista della partecipazione efficace. Per questa ragione, negli ambienti integrati, è di grande aiuto per la gestione del percorso, la configurazione delle attività in modo che siano generati report di partecipazione che permettano al docente di sapere, in anticipo, chi o quanti degli studenti abbiano effettivamente svolto le attività online predisposte.

In Moodle questo richiede l'attivazione del sistema di tracciamento del completamento delle attività. Il sistema di tracciamento può essere inteso come strumento gestito dallo studente (Fig. 5), che tiene traccia di quanto fatto, spuntando l'attività che ritiene completata, oppure il docente può creare dei criteri, per ciascuna attività, che le codificano come completate o non completate in modo automatico. La scelta in questo corso è ricaduta sulla modalità spontanea, ritenuta più allineata, a livello teorico, ai principi dell'autoregolazione progressiva che hanno orientato le varie fasi delle attività. Nella pratica, invece, lo strumento è stato poco adottato dagli studenti (Fig. 6). Probabilmente, un approccio più centrato sui principi dell'osservazione dell'interazione, seppur indiretta e mediata dalla tecnologia, avrebbe prodotto dati di monitoraggio sistematico più adatti alla gestione di un percorso complesso caratterizzato da un framework volutamente flessibile e reattivo.

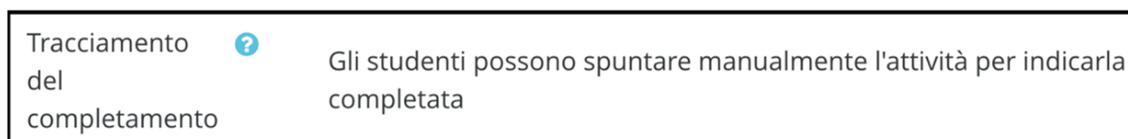


Figura 5 – L'opzione “spuntare manualmente”, nella configurazione del completamento, è allineata ai principi della formazione all'autoregolazione.

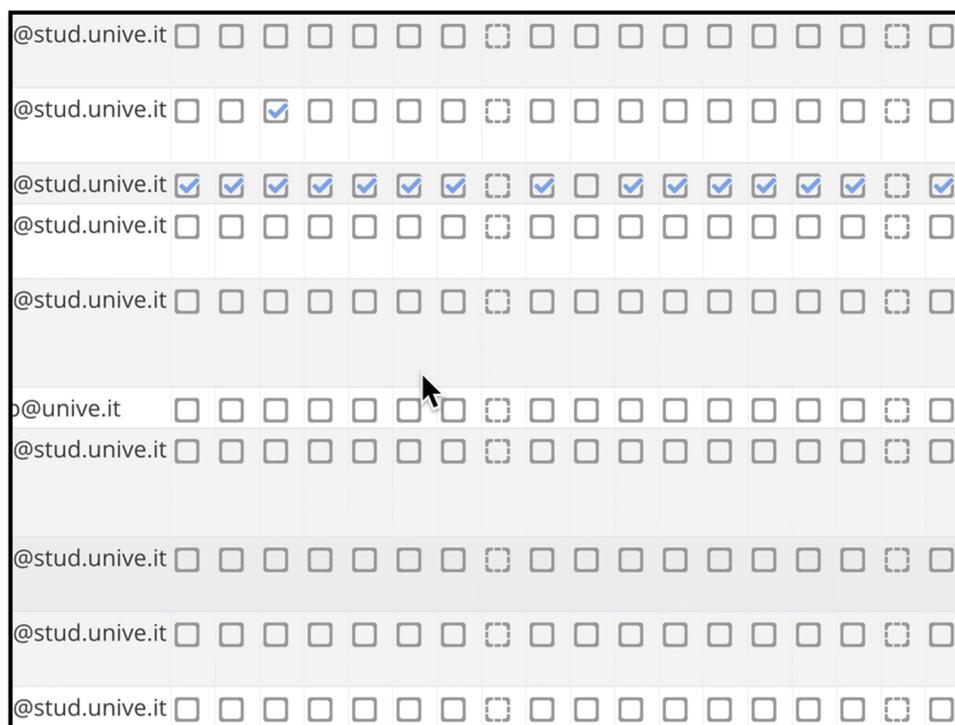


Figura 6 – Pochi studenti hanno recepito la possibilità di tenere traccia autonomamente, come una opportunità di regolazione. Il report sul completamento risulta, quindi, vuoto di informazioni anche per il docente.

Riferimenti bibliografici

- [11] ESU (2015). Overview on Student-Centred Learning (SCL) in Higher Education in Europe
- [12] Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- [13] Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- [14] Pinnelli S., Fiorucci A. (2015). Un percorso di didattica Flipped in Università. La percezione degli studenti. In M. Rui, L. Messina, T. Minerva, *Teach different!*, Atti della multiconferenza EMEMITALIA2015 Genova, 9-11 settembre 2015. Genova: De Ferrari comunicazione.
- [15] Talbert, R. (2017). *Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty*. Sterling: Stylus.
- [16] Bergman, J., Sacks, A. (2012). *Flip your classroom*. Firenze: Giunti Scuola.
- [17] Schön, A. (2006). *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- [18] Bevilacqua, A. (2017). Sperimentare l'approccio flipped learning in ambito universitario: una rilevazione quanti-qualitativa delle percezioni degli studenti. *Form@re*, vol. 17, n. 3, pp. 374-384.
- [19] Fink L. Dee (2003). *Creating significant learning experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [20] Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better Learning Through Structured Teaching: A Framework for the Gradual Release of Responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- [21] Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), pp. 12–17.
- [22] Franchini R. (2014). The flipped Classroom (le classi capovolte) *Rassegna CNOS 1/2014*, pp.83-97.
- [23] Anderson, L.W., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longman.
- [24] Nilson, (2013). *Creating Self-regulated Learners: Strategies to Strengthen Students'*. Sterling: Stylus.
- [25] Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.