

# **1 Due modelli: formazione tradizionale, formazione capovolta**

**Sommario** 1.1 Lo scopo della formazione: produrre insegnanti ‘di qualità’. – 1.2 La formazione ‘tradizionale’, monodirezionale. – 1.3 La formazione ‘capovolta’, circolare.

Riprendiamo l’opposizione tra formazione tradizionale e formazione capovolta che abbiamo parzialmente introdotto nell’introduzione.<sup>1</sup>

Alle spalle abbiamo una riflessione più che ventennale sul *flipped teaching*, divulgato come *flipped classroom*, cioè sulla possibilità di capovolgere la tradizionale sequenza didattica «spiegazione in classe → esercizi a casa» su cui si è retto l’insegnamento per secoli, sostituendola con la ‘classe capovolta’: sintetizzando in maniera estrema e

---

**1** Questo capitolo riprende in parte due saggi, concepiti nel 2019 e 2020, ma editi solo nel 2021 (Balboni 2021a; 2021b). Per la riflessione sulla formazione in quanto processo (indipendentemente dal fatto che si tratti di formazione di insegnanti) i principali riferimenti generali che abbiamo preso sono:

- a. approcci generali al tema della formazione: Di Nubila 2005; Dionisi, Garuti 2011; Unesco 2021; García-Vandewalle García 2022;
- b. ‘profili’ europei sulla formazione dei docenti di lingue non native: Kelly et al. 2002; 2004; Eaquals 2016;
- c. ricerche più specifiche e relazioni su progetti di formazione: Clarke, Hollingsworth 2002; Poteaux 2003; Harris, Sass 2011; Retana Calderón, Sánchez Murillo 2015; Fandiño Parra 2017; Anassour 2018.

priva di *distinguo*, in classe si fanno attività, si lavora operativamente sui problemi e le loro 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.

L'impostazione capovolta sta arrivando sulla scuola italiana come un ciclone, vista e promossa come sinonimo di modernità e di rottura con la tradizione – ma in realtà, nell'educazione linguistica (isoliamo qui, come in tutto il volume, la componente di educazione linguistica da quella di educazione culturale e letteraria che pure molti dei docenti di cui parliamo svolgono come parte integrante della loro professione) la *flipped classroom* è da tempo una realtà:

- a. nelle lingue straniere e in italiano L2, la fase di 'spiegazione' semplicemente non esiste più, si procede dalla comprensione di input orali, scritti o video, si ricavano gli elementi delle grammatiche verbali, non verbali, culturali, pragmatiche, e si procede alla sistematizzazione formale, allo 'schema di grammatica';
- b. in italiano L1 la lingua viene insegnata nelle ore di 'grammatica', dove i manuali offrono due tipi di lavoro: da un lato, c'è l'attività sulla lingua in uso, sulla comunicazione, sulla padronanza di testi istruttivi, narrativi, argomentativi, referenziali, ecc.: non c'è alcuna spiegazione iniziale, si parte da esempi, e a casa di solito si completano i cosiddetti 'compiti di realtà'; dall'altro, c'è il tradizionale lavoro sulla forma della lingua, quindi ortografia, morfologia, sintassi (l'ortoeopia è ignorata, così come la cinesica, la prossemica e l'oggettemica): il processo è di solito induttivo, si parte da un enunciato e poi si procede all'analisi, individuando concetti come genere e numero, o soggetto e oggetto, ecc.;
- c. nelle lingue classiche la situazione è molto variegata, vede (poche) classi organizzate quasi come quelle di lingua straniera, quindi con lavoro iniziale su input abbastanza estesi, accanto a classi – assai più numerose – in cui gli input sono piccole frasi, spesso massime di scrittori e filosofi, da analizzare; appena si supera la fase iniziale, tuttavia, l'input su cui si lavora è quasi sempre un brano di una certa dimensione, senza alcuna 'spiegazione'.

Questa metodologia di organizzazione del lavoro didattico,<sup>2</sup> in realtà, è pensata soprattutto per le discipline scientifiche, storiche, filo-

<sup>2</sup> Il *flipped learning* può essere approfondito in un'amplissima letteratura; a mo' di riferimento generale proponiamo Bergman, Sams 2012, best seller mondiale nel settore; per le lingue, un riferimento internazionale è Evseeva, Solozhenko 2015, ma è utilissima anche l'ampia sintesi nella tesi di dottorato di Suludere (2017), disponibile in rete. Specificamente per l'insegnamento delle lingue, una *literature review* ampia e ragionata è in Fisher et al. 2024.

sofiche e non costituisce affatto una novità nell'insegnamento delle lingue seconde e straniere: questo ci offre quindi un pubblico di insegnanti destinatari della formazione che è già avvezzo a una logica *flipped*, anche se la formazione tradizionale è di tipo opposto: il formatore spiega, fa lezione nell'aula (magna), e si suppone che il docente in formazione faccia poi i 'compiti a casa', preparandosi a gestire in modo diverso il suo insegnamento, il suo manuale, la grammatica, ecc., solo perché per due o tre ore ha ascoltato un prestigioso oratore.

Sul capovolgimento della procedura tradizionale nella formazione dei docenti ci consta, in Italia, solo un contributo di Flora Sisti (2016), che propone una logica *flipped* per il Tirocinio Formativo Attivo, il percorso di formazione dei docenti utilizzato negli 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://lodgecmccannon.com>, ma in realtà si tratta di versioni aggiornate della tradizionale formazione a distanza basata su video.<sup>3</sup>

### 1.1 Lo scopo della formazione: produrre insegnanti 'di qualità'

Lo scopo della formazione dei docenti è migliorare la qualità degli insegnanti e, conseguentemente, migliorare il risultato dell'insegnamento linguistico.

Un insegnante 'di qualità' ha alcune caratteristiche costitutive, non accessorie:

- a. anzitutto, possiede una ottima padronanza della lingua e la cultura che insegna, come appare ovvio – ma nelle lingue non native molti insegnanti si collocano (per quanto questa affermazione sia priva di supporto statistico...) intorno a un C1, e in alcuni casi anche meno; nelle primarie, viene richiesto il B2 di inglese, ma molti sono entrati in ruolo con il solo B1; nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera nel mondo, la situazione è ancor più variegata;
- b. è competente nelle aree che costituiscono le basi della linguistica educativa, cioè (come vedremo nel cap. 4) quelle che riguardano:

---

<sup>3</sup> Ci sono molti siti che propongono *flipped training* per la formazione del personale aziendale, ma spesso propongono un addestramento quasi meccanico, non una formazione vera e propria, cioè la creazione di conoscenze oltre che di competenze operative, la maturazione dell'autonomia delle persone 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.

- l'*oggetto* dell'insegnamento, cioè la linguistica dell'italiano L1 e la linguistica e la cultura in italiano L2, nelle lingue straniere e in quelle classiche;
  - lo *studente*, quindi le scienze del cervello e della mente in ordine ai processi di apprendimento, a quelli di identità, di relazionalità, di motivazione;<sup>4</sup>
  - il modo di facilitare l'*apprendimento* da parte dello studente (attività, esercizi, tecniche e metodologie di varia natura) e di valutarne l'esito;
- c. è *autonomo* nel trovare forme e modi e temi per un aggiornamento professionale continuo, è capace di scegliere di caso in caso tra percorsi autogestiti e percorsi che prevedono la partecipazione a corsi strutturati di formazione;
- d. infine, conosce i meccanismi organizzativi della scuola, al cui interno deve inserirsi per organizzare scambi internazionali, teatro a scuola, partecipazione alle certificazioni linguistiche, e così via.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Questo punto necessita di una riflessione specifica nelle lingue straniere e in quelle classiche: nella percezione dello studente, cioè della *persona che apprende* del punto precedente, l'inglese è l'unica lingua non nativa utile, anche se è in realtà concepita come una lingua franca, cioè meramente denotativa e del tutto deculturalizzata; le altre lingue moderne e classiche sono vissute come inutili, una mera imposizione del sistema scolastico: quindi l'insegnante di qualità ha una chiara *conoscenza* dei meccanismi della motivazione umana e ha sviluppato una specifica *competenza* sia nel trasformare la motivazione per l'inglese lingua franca in motivazione per un buon inglese, sia nel creare una motivazione affettiva e culturale per le altre lingue, sia moderne sia classiche.

<sup>5</sup> Si può approfondire il tema dell'insegnante di qualità in Margiotta, Balboni 2005 e 2008, e in Margiotta 2010, che offrono la visione propria delle scienze della formazione coniugandola, nei due volumi a doppio autore, con quelle dell'insegnante linguistico di qualità. Un visione più tecnica, orientata verso l'efficientismo che caratterizza la visione delle istituzioni europee in ordine all'insegnamento delle lingue, ci sono anzitutto dei riferimenti europei, come il *European Profile for Language Teacher Education* che abbiamo già citato il *Profiling Grid* di Equals che abbiamo citato in una nota precedente.

Una visione generale della ricerca italiana sulla formazione dei docenti di educazione linguistica si può avere, limitandoci alla produzione degli ultimi 20 anni, in Diadori 2010 e 2012; De Marco 2016; Abbatichio 2020; Gallina 2021, oltre ai due volumi di Margiotta e Balboni già citati sopra. Tra i molti saggi sul tema, che non possiamo richiamare per ragioni di spazio, ricordiamo Coppola 2005; sull'esperienza delle SSIS; Bosc et al. 2006 sul ruolo dell'università; Celentin 2012; 2013; 2014 sui master universitari; Corino 2014, sulla formazione alle nuove tecnologie; Lavinio 2016, sull'esperienza GISCEL; Cinganotto 2017, sulla formazione degli insegnanti italiani che operano nelle istituzioni italiane all'estero; Nitti 2018, che confronta Italia, Spagna e Francia; Serragiotto 2010; 2017.

## 1.2 La formazione ‘tradizionale’, monodirezionale

(Una premessa necessaria, sebbene tra parentesi: come ho anticipato nell'introduzione, non predico da un pulpito immacolato visto che la modalità trasmissiva, che criticherò in queste righe, è quella che ho utilizzato per quarant'anni come formatore... quindi 'so quel che mi dico'. So anche che in molti casi questa modalità è imprescindibile, può essere utile, talvolta è necessaria: ma è il *modello* della conferenza trasmissiva che non funziona per formare professionisti, anche se qualche conferenza trasmissiva può essere inclusa nel percorso di formazione, e viene inclusa anche nella formazione capovolta.)

Nella tradizione, la formazione focalizza la *conoscenza* di quattro aree, che riprenderemo nel capitolo 4, e cioè quelle che riguardano l'oggetto di insegnamento (scienze del linguaggio e della comunicazione da un lato; scienze della società e della cultura, nelle lingue non native, dall'altro), il soggetto che apprende (neuro- e psicoscienze), i fini e le metodologie dell'educazione e dell'insegnamento: nei corsi di formazione si presentano temi provenienti da questi quattro ambiti, presupponendo – presunzione del tutto infondata e comunque non testata in seguito agli interventi formativi – che l'incremento di *conoscenze* possa indurre un incremento di *competenza* glottodidattica<sup>6</sup> (approfondiamo la dicotomia in § 4.3), cioè che il *sapere su* qualcosa induca automaticamente il *saper fare* qualcosa.

L'interesse per le *conoscenze* è perfettamente in sintonia con la scelta di una metodologia trasmissiva: un esperto di linguistica o di psico-pedagogia o di metodologia – 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 si concretizza 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 un totale di ben 90 ore di lavoro, oltre a quelle del formatore e degli organizzatori, non c'è equilibrio tra lo sforzo e l'investimento di risorse da un lato e il potenziale risultato dall'altro.

Eppure, sia i formatori sia i corsisti che sono presenti in un corso di formazione per insegnanti considerano *naturale* la modalità tra-

<sup>6</sup> Non stupisca l'uso alternato di 'glottodidattica' e 'edulinguistica' o 'linguistica educativa': nella nostra riflessione sul tema, che ha comportato molti saggi di riflessione ed è stata discussa in un volume (2011) si tratta di sinonimi, e quindi non ha fondamento considerare 'linguistica educativa' come più teorica (per affinità con il termine 'linguistica', che indica una scienza teorica) e 'glottodidattica' come più operativa, per associazione con il mondo della classe, del lavoro quotidiano. La glottodidattica/edulinguistica è una scienza teorico-pratica, natura epistemologica che conserva quale che sia l'etichetta, il termine con cui la si nomina. La scelta che operiamo tra i due termini è soprattutto di scorrevolezza ed eufonia del testo, non di adesione ad una scuola o a un'altra...

missiva: c'è un *magister* (da *magis*, 'più': più preparato, più competente) che trasmette le sue conoscenze a persone meno preparate e meno competenti. Chi sa *trasmette* a chi non sa.

Siccome l'ultima frase è politicamente scorretta (contrapporre l'accademico o l'autore 'sapiente' a insegnanti 'ignoranti' è in effetti poco elegante), la formazione tradizionale si traveste, assume due diverse procedure che attutiscono, nella percezione dei corsisti, l'opposizione 'sapiente'/'ignorante': l'accademico o l'autore di materiali o il formatore professionale chiedono ai corsisti quello che fanno, che cosa pensano, che cosa vogliono sapere (anche se chi ignora l'esistenza di un concetto non potrà mai chiedere che gli venga spiegato quel concetto), ma dopo aver 'ascoltato' il formatore tradizionale proietta il suo PowerPoint, preparato *prima* di sapere che cosa sanno o vogliono o necessitano i corsisti...

Nella prassi corrente, dunque, abbiamo tre principali modalità di formazione dei docenti:

#### a) **formazione trasmissiva *tout court***

Il flusso informativo è dichiaratamente monodirezionale, da 'chi sa' a 'chi non sa' (o 'sa meno'). È un modello formativo ormai visto come obsoleto e quindi rifiutato nei corsi più vitali.

Fa eccezione il caso in cui il formatore sia un famoso studioso, un famoso autore di manualistica, un famoso formatore di un'agenzia internazionale, e così via: è un Maestro della glottodidattica (trasformato quasi in un *guru*, un sacerdote che può trasmettere e chiosare i testi sacri della linguistica educativa) e i partecipanti vogliono ascoltare il verbo, quindi vivono come perdita di tempo le eventuali interazioni, le domande preventive, ecc.

In realtà in un corso di formazione interattivo, ampio, molto operativo, una lezione frontale ha senso se veicola *informazione* piuttosto che *formazione*, se offre cioè una panoramica ampia delle tematiche su cui si svilupperà il corso. In questo caso l'intervento condivide delle *conoscenze*, che sono sempre fondamentali, ma non sviluppa *competenze*, non trasforma il *sapere* in *saper fare*.

Nella prassi, molta formazione è di tipo trasmissivo, quindi informativo... ma ha solo l'informazione iniziale, senza il resto del corso - quindi è sostanzialmente inutile, se lo scopo della formazione professionale è migliorare le pratiche didattiche.

## b) formazione interattiva

Il formatore rimane 'colui che sa', ma i partecipanti al corso non sono più solamente 'coloro che non sanno': forse non sono informati dal punto di vista delle *conoscenze*, ma comunque sono 'coloro che fanno', che agiscono in classe, per cui hanno delle *esperienze* e delle *competenze*, che non sempre possono essere definite esemplari, ma che costituiscono un patrimonio e che nella maggior parte dei casi il formatore accademico o editoriale non possiede in prima persona, perché di mestiere non insegna in una classe cinque giorni la settimana.

Il formatore interattivo, dopo aver captato la benevolenza informando che in passato era anche lui un insegnante (cosa che molti formatori accademici, tuttavia, non possono dichiarare perché pur essendo dei 'didatti' non hanno mai insegnato in classi di bambini, ragazzi, adolescenti, dove invece operano i docenti del sistema scolastico) chiede continuamente ai corsisti che cosa pensano del tema che verrà trattato, oppure di quanto è stato detto fino a quel punto, alla luce della loro esperienza.

Indubbiamente questo coinvolgimento porta ad un modello migliore di quello meramente trasmissivo, ma in realtà si tratta di un falso pragmatico: il formatore seleziona, tra le risposte, quelle che risultano utili per introdurre le slide successive del PowerPoint già pronto al momento di inizio della sessione: le risposte fuorvianti rispetto alla via preordinata nel PowerPoint vengono accolte con un ringraziamento, magari con la ripresa di un elemento minimo ma utile, ma vengono subito condannate all'oblio attraverso l'invito ad altri docenti ad esprimere le loro opinioni, fino a quando non si presenta l'aggancio funzionale per riprendere il PowerPoint: è il PowerPoint (o il handout) che smentisce la pretesa *interazione*, cui peraltro partecipano solo alcuni docenti, quelli che non hanno timore di esporsi di fronte ad un esperto e (soprattutto) di fronte ai colleghi.

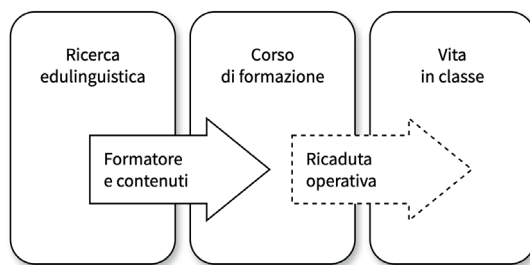
Una reale formazione interattiva richiede che le domande siano autentiche fonti di riflessione e le risposte non siano pre-disposte in una sequenza di slide: ci sono dei webinar autenticamente interattivi, in cui il formatore non sa che domande gli verranno fatte (raramente è possibile questa modalità per incontri in presenza, che richiedono una programmazione amministrativa che a sua volta richiede un tema preciso e magari rilascia un attestato); tuttavia, l'esperienza, la competenza e l'umiltà richiesta al formatore, che può anche essere costretto a dire 'non so' contraddicendo il suo ruolo di 'colui che sa', rendono quantitativamente poco frequente questa modalità; anche laddove autentica, la modalità interattiva non sempre esce dal modello scambio-di-conoscenze per trasformarsi in creazione-di-competenze.

### c) formazione operativa

È una forma di superamento del ‘sapere su qualcosa’ verso il ‘sapere fare qualcosa’, ma l’interazione rimane solo apparente: il formatore rimane il soggetto decisore, è lui che prevede che a un certo punto chiederà a tutti di fare un’attività come se fossero studenti. Non c’è quindi solo il PowerPoint già predisposto, ci sono anche i pacchetti di fotocopie da usare per le attività a dimostrare la natura sostanzialmente trasmissiva di questa variante. Rispetto alla formazione che ‘dice’, tuttavia, quella che ‘fa fare’ è indubbiamente più efficiente nel creare competenze.

Questa tipologia di formazione si scontra con forti limiti organizzativi: le attività sono confrontabili e commentabili solo se il gruppo è omogeneo come lingua insegnata (solo italiano L1, solo italiano L2, solo inglese, ecc.) e come livello degli studenti (insegnanti di scuola primaria, che lavorano tra pre-A1 e A1, non traggono alcuna utilità, e forse sono frustrati, se le attività proposte sono a livello B2). In caso di gruppi misti, le attività sono sempre adatte ad alcuni e non ad altri, e questo compromette la motivazione e conseguentemente l’acquisizione delle competenze.

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



**Figura 1** Modello base della formazione tradizionale

Colui ‘che sa’ viene dal mondo della ricerca glottodidattica, e può essere un accademico, un autore di materiali, un formatore di agenzie e associazioni; di solito (tranne in progetti sperimentali che durano mesi o anni), non conosce i singoli partecipanti, li vede come un insieme plurimo ma indifferenziato, anche se la modalità interattiva attenua un po’ questa visione. Il diagramma include una casella, a destra, con le ricadute della formazione nella glottodidassi quotidiana, dove dovrebbe avvenire la trasformazione delle conoscenze acquisite in competenze didattiche, ma, come abbiamo detto, gli esiti in classe



sia immediati sia nel medio e lungo periodo non vengono usualmente monitorati e non ci sono molte ricerche sul tema (rari esempi sono Jakob, Lefgren 2004; Garis, Sass 2007; Mahendra, Baxter 2011; Thurlings, Den Brock 2017; Prashent et al. 2018).

### 1.3 La formazione ‘capovolta’, circolare

La formazione capovolta in realtà non ‘capovolge’ letteralmente il diagramma della figura 1, ma lo trasforma rendendolo circolare, in modo che i flussi informativi non siano più monodirezionali.

La definizione di formazione *capovolta* è stata scelta solo per riconoscere la derivazione da tutto il mondo del *flipped teaching* e del *flipped training*, ma la vera differenza dalla formazione tradizionale, monodirezionale, sta nel fatto che si tratta di un modello circolare, anzi, doppiamente circolare:

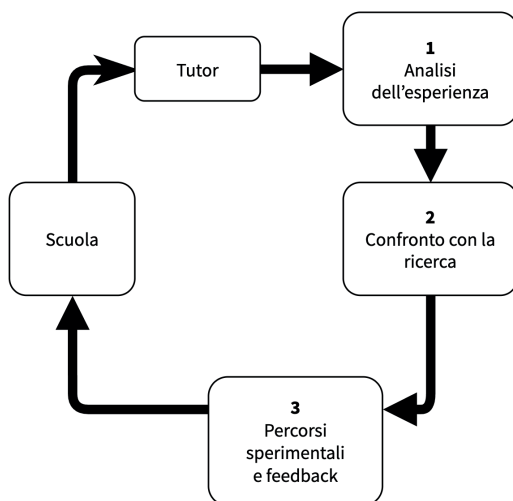
#### Primo percorso circolare

È quello indicato in nero nel diagramma della figura 2, che parte dalla scuola e ritorna alla scuola:

- a. il percorso di formazione nasce dal mondo della scuola, nel senso più ampio: una scuola, un’associazione di insegnanti, una rete di scuole o di insegnanti interessati ad un tema, esprime un ‘formatore’: in realtà è un insegnante di qualità, quindi disponibile alle iniziative coinvolgenti, ma privo delle conoscenze edulinguistiche necessarie per essere un formatore nell’accezione del modello tradizionale visto sopra: queste caratteristiche lo indicano come ‘tutor di percorsi di formazione’ (ne discuteremo la natura e le funzioni nel cap. 3);
- b. il tutor entra in contatto con il mondo della ricerca di linguistica educativa per ricevere/condividere/adattare un progetto di formazione e per ricevere dei materiali scientifici che sopperiscano alla sua carenza;
- c. il tutor entra in contatto con il mondo della formazione (o dell’edulinguistica che si occupa di formazione, come nel caso di questo volume), per approfondire la metodologia di organizzazione e gestione di un evento formativo;
- d. il tutor organizza un percorso formativo che (1) parte dall’analisi di quello che avviene nelle classi, dall’esperienza didattica dei docenti in formazione, (2) guida il confronto tra quando emerso dalla prima fase e quando studiato nel mondo della ricerca, presente nel corso di formazione sotto forma di contributi video, saggi, eventualmente anche interventi in presenza, (3) orienta il lavoro verso la predisposizione di percorsi o

di materiali didattici che rivedano la prassi consueta alla luce del percorso di riflessione metacognitiva e di quanto ricevuto dal mondo della ricerca (dedichiamo a queste fasi il cap. 2).

Tradotto in diagramma, questa prima parte del modello circolare si presenta in questa forma:



**Figura 2** Il percorso circolare dal/al mondo della scuola

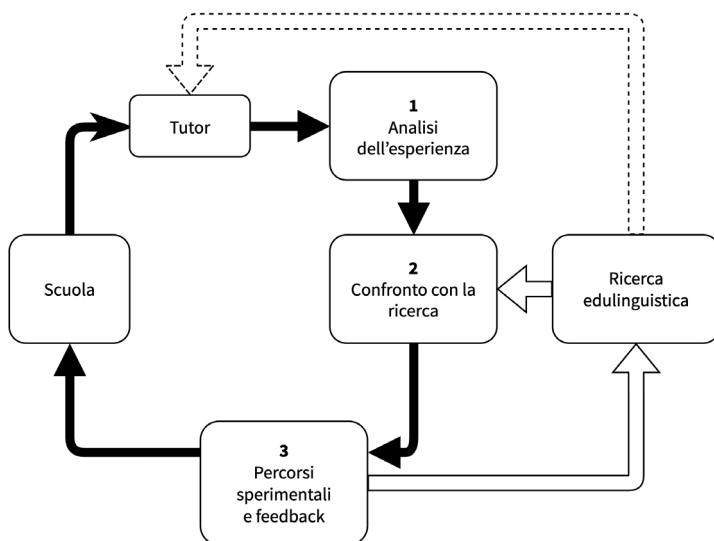
## Secondo percorso circolare

È indicato in bianco tratteggiato nel diagramma della figura 3. Parte dalla ricerca e, passando attraverso la scuola, ritorna alla ricerca:

- a. il mondo della ricerca stabilisce un contatto con quello della scuola, dell'esperienza glottodidattica quotidiana. Ciò può avvenire in due modi: con una logica proattiva, per cui è la ricerca che si rivolge agli insegnanti (come nelle realizzazioni di progetti di formazione circolare che vedremo nella seconda parte di questo volume), o possono essere dei singoli insegnanti, disponibili a mettersi in gioco, per cui contattano il mondo della ricerca;
- b. viene individuato o viene riconosciuto un insegnante come potenziale tutor, si procede ad un percorso di formazione e approfondimento sia sul piano della competenza come tutor, sia nei temi edulinguistici nei quali il tutor vuole organizzare formazione;

- c. se nei primi due punti, 'a' e 'b', la ricerca ha dato un suo contributo di iniziativa e/o di competenze, alla conclusione del percorso essa può ricevere un feedback forse più prezioso del contributo che ha offerto, perché costituisce un banco di prova delle teorie e fornisce nuovi dati su cui perfezionare la ricerca.

Integrando il diagramma della figura 2, il modello di formazione capovolta che integra i due percorsi circolari si presenta in questa forma:



**Figura 3** L'interazione tra mondo della ricerca (in chiaro) e formazione circolare (in nero)

A differenza del primo percorso circolare, il secondo non è necessario: la formazione capovolta funziona anche se limita il contatto con il mondo della ricerca alla predisposizione di materiali video (come nel modello *PLIDAforma* della Società Dante Alighieri e nel *Video-Corso ANILS*) e di materiali di approfondimento (come nella *Guida ANILSMondo all'insegnamento dell'italiano a stranieri*; sono tre esperienze di formazione circolare che verranno analizzate nella seconda parte del volume). È il mondo della ricerca che deve convincere i tutor che lo scambio di feedback sull'esperienza è fondamentale sia per la ricerca stessa, sia perché il semplice fatto di dover produrre una sintesi con una logica da ricercatore migliora progressivamente la qualità scientifica del tutor, avviandolo ad eventuali percorsi integrati di vita nella scuola e di partecipazione alla ricerca, come avviene in distacchi parziali dall'insegnamento, dottorati, borse di ricerca, borse di studio, e così via.

