

**Disquieted Education:
Between Ethics, Practice, and Transformation**

**La formazione inquieta:
Tra etica, pratica e trasformazione**

edited by / a cura di
Andrea Mattia Marcelli

Authors / Autori:

Marco Bardelli, Sabrina Lucilla Barone, Cristina Bianchi, Jonathan Borg, Valeria Catania, Antonella Coppi, Marco D'Agostini, Giovanna Del Gobbo, Elisa Desii, Giovanni Di Pinto, Fabrizio Gesuelli, Monica Gottardo, Katja Kansteiner, Farooq Nawaz Khan, Sher Alam Khan, Giuseppe Lucilli, Sofia Marconi, Stephanie Mian, Daniele Morselli, Giorgio Poletti, Maria Ratotti, Emilia Restiglian, Susanne Schumacher, Cristina Stringher, Raffaella Carmen Strongoli, Concetta Tino, Francesca Zanon, Paola Zoroaster

Peer reviewed **Open Access Journal** freely available at <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/index>

Inter-operability mirror: <https://formazione-insegnamento.eu/>

Formazione & insegnamento adopts **double-blind peer review** to ensure the quality of its published articles.

The journal is committed to fair research practices and full abidance of the European standards for research and publication ethics. See the **Ethical statement** published on the journal's website for further information. Archiving policy is recorded as entry **42809** on *Sherpa Romeo*.

Ranked "A" in the Italian Scientific Subject Fields (SSD) "11/PAED-01" and "11/PAED-02" (former 11/D1: Education and History of Education; former 11/D2: Didactics, Special Needs Education, and Education Research) by the Italian National Agency for the Evaluation of the University and Research systems (ANVUR).

The journal is promoted by **SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa)** and by **SIEMeS (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva)**.

FOUNDER: UMBERTO MARGIOTTA[†] (Università Ca' Foscari, Venezia).

EDITOR-IN-CHIEF: RITA MINELLO (Università degli Studi di Ferrara).

ASSOCIATE EDITOR (issues on "Sports and Motor Learning"): MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna). **EXECUTIVE EDITOR:** Andrea Mattia Marcelli (Universitas Mercatorum, Roma).

EDITORIAL ASSISTANTS: Monica Banzato (Università Ca' Foscari di Venezia), Josélia M. R. Fonseca (Universidade dos Açores, Universidade do Algarve, Portugal), Giancarlo Gola (SUPSI – Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana), Federica Gualdaroni (Università Niccolò Cusano, Roma), Giorgio Poletti (Università di Ferrara), Francesco Sgrò (Università Kore di Enna), Francisco J. R. Sousa (Universidade dos Açores, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal).

SCIENTIFIC COMMITTEE (SIREF): Fabrizia Abbate (Università degli Studi del Molise), Yenny Aguilera (Universidad Católica de Asunción, Paraguay), Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Jean Marie Barbier (CNAM, Paris), Paul Benedict (University of Ohio), Mirca Benetton (Università degli Studi di Padova), Gert Biesta (The University of Edinburgh), Sara Bornatici (Università degli Studi di Brescia), Roberta Caldin (Università di Bologna), Mario Caligiuri (Università della Calabria), Gabriella Calvano (Università Aldo Moro di Bari), Laura Centonze (Universitas Mercatorum), Gustavo Daniel Constantino (CIAFIC, Argentina), Roberto Coppola (Università Kore di Enna), Giovanna Del Gobbo (Università degli Studi di Firenze), Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano-Bozen), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Yrjö Engeström (University of Helsinki), Louis H. Falik (ICELP, Jerusalem), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Jussi Hanska (University of Tampere), Jarkko Hautamäki (University of Helsinki), Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), Anu Kajama (University of Helsinki), Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki), Paula Kyro (University of Aalto, Helsinki), Jaana Seikkula Leino (University of Turku), Pierluigi Malavasi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Alessandro Mariani (Università degli Studi di Firenze), Francesco Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano-Bozen), Paolina Mule (Università degli Studi di Catania), Stefania Nirchi (Università degli Studi Roma Tre), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila), Giorgio Olimpo (CNR Centro Nazionale delle Ricerche, Istituto Tecnologie Didattiche), Alberto Parola (Università degli Studi di Torino), Salvatore Patera (Università degli Studi Internazionali di Roma, UNINT), Sami Pavola (University of Helsinki), Andy Penaluna (University of Wales Trinity Saint David), Kathrin Penaluna (University of Wales Trinity Saint David), Thomas Pilz (University of Köln), Luke Pittaway (University of Ohio), John Polesel (University of Melbourne), Juliana E. Raffaghelli (Universitat Oberta de Catalunya), Antti Rajala (University of Helsinki), Vincenzo Salerno (IUSVE - Istituti Universitari Salesiani di Venezia), Stefano Salmeri (Università Kore di Enna), Annalisa Sannino (University of Tampere), Marcello Tempesta (Università del Salento), Marianne Teräs (University of Stockholm), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari, Venezia), Annalisa Toivianen (University of Tampere), David Tzuril (Bar Hilla University), Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Jakko Virkkunen (University of Helsinki).

SCIENTIFIC COMMITTEE (SIEMeS): Francesco Casolo (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Andrea Ceciliani (Università di Bologna), Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Daniele Coco (Università Roma Tre), Manuela del Castillo (University of Cordoba, Spain), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Monika Fikus (Freie Universität Bozen), Francesco Fischetti (Università di Bari), Lind Hwaion Chung (University of Murcia, Spain), Teresa Iona (Università di Catanzaro), Riccardo Izzo (Università di Urbino), Diego Medina Morales (University of Cordoba, Spain), Hans Peter (University of Augsburg), Salvatore Pignato (Università Kore di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Patrizia Tortella (Università Kore di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino), Beate Weiland (Freie Universität Bozen).

EDITORIAL / EDITORIALE

1 **Andrea Mattia Marcelli**

Disquieted Education: Between Ethics, Practice, and Transformation / *La formazione inquieta: Tra etica, pratica e trasformazione*

PARADIGMS / PARADIGMI

9 **Fabrizio Gesuelli**

Freedom as Deactivation and Co-Creation: An Action Research Study on Emancipatory Practices in Lower Secondary Education / *Libertà come Disattivazione e Co-Creazione: Una Ricerca-Azione sulle pratiche emancipanti in una Scuola Secondaria di Primo Grado*

INHABITING THE WORLD / ABITARE IL MONDO

16 **Maria Ratotti**

Critical Thinking and Democratic Participation: A Pedagogical Reinterpretation of Nussbaum / *Pensiero critico e partecipazione democratica: una rilettura pedagogica di Nussbaum*

24 **Giovanni Di Pinto**

The theatre laboratory in prison: An opportunity to rebuild oneself and to rebuild healthy relationships with civil society / *Il laboratorio teatrale in carcere: Un'occasione per ricostruirsi e per ricostruire sane relazioni con la società civile*

34 **Sofia Marconi, Giovanna Del Gobbo, Cristina Banchi, Elisa Desii**

Third Sector Organisations and Cultural Sustainability: A Qualitative Research Study in the Tuscany Region / *Enti del Terzo Settore e Sostenibilità Culturale: Una ricerca qualitativa nella Regione Toscana*

CHILDHOOD / INFANZIA

43 **Cristina Stringher**

Profile, Orientation, and Activities of the Preschool Teacher in Italy: Cinderella or Queen of the Educational Sector? / *Profilo, orientamenti e attività della docente di scuola dell'infanzia in Italia: Cenerentola o regina del comparto educativo?*

57 **Paola Zoroaster, Emilia Restiglian**

Observing peer feedback in preschool / *Osservare il feedback fra pari nella scuola dell'infanzia*

67 **Monica Gottardo, Emilia Restiglian**

Quality of educational experiences in childcare services: A survey on parents' perceptions in the city of Padova, Italy / *Qualità delle esperienze educative nei servizi all'infanzia: Indagine sulle percezioni dei genitori nella città di Padova*

TEACHING / INSEGNARE

76 **Daniele Morselli**

The Next Generation of Change Makers: Developing entrepreneurship competence in VET through a board game / *The Next generation of Change makers: Sviluppare la competenza imprenditoriale nell'istruzione e formazione professionale attraverso un gioco da tavolo*

85 **Susanne Schumacher, Katja Kansteiner**

Learning from Pupils' Experiences about Participatory Practices Playing a Board Game for the Development of a Learning Environment with Implications for Teacher Education / *Imparare pratiche partecipative a partire dalle esperienze degli studenti coinvolti in un gioco da tavolo per lo sviluppo di un ambiente di apprendimento, con implicazioni per la formazione degli insegnanti*

95 **Stephanie Mian, Katja Kansteiner**

The Potential of Phenomenological Vignettes to Discover Play Experiences in a Game with Perspectives on Teacher Education and EduSpace Lernwerkstatt / *Il potenziale delle vignette fenomenologiche per scoprire esperienze ludiche in un gioco con prospettive sulla formazione degli insegnanti e su EduSpace Lernwerkstatt*

- 104 **Sher Alam Khan, Giorgio Poletti, Farooq Nawaz Khan**
From Chalkboards to Digital Screens: How Classroom Technology Influences Student Academic Behavior, Engagement and Motivation / *Dalle lavagne agli schermi digitali: In che modo la tecnologia in classe influenza il comportamento accademico, l'impegno e la motivazione degli studenti*
- 115 **Marco Bardelli, Marco D'Agostini, Francesca Zanon, Giuseppe Lucilli**
Images and University Teaching: A study through Video Analysis in Science Education / *Immagini e didattica Universitaria: Un'indagine attraverso la videoanalisi nell'insegnamento delle scienze*
- 126 **Concetta Tino**
PCTO: Case study on the effectiveness of the experience for students' skills development and guidance / *PCTO: Caso-studio sull'efficacia dell'esperienza per lo sviluppo delle competenze e l'orientamento di studenti/esse*

HISTORY OF EDUCATION / *STORIA DELL'EDUCAZIONE*

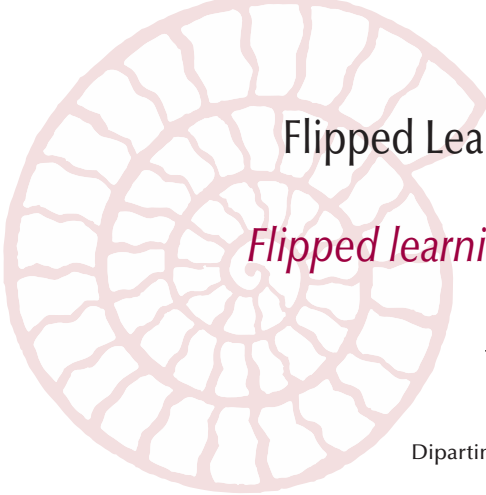
- 134 **Anita Gramigna**
Umberto Margiotta and the study of Kant: Between history, morality and education / *Umberto Margiotta e lo studio di Kant: Tra storia, morale ed educazione*

CRITICAL REVIEW / *RASSEGNA CRITICA*

- 140 **Raffaella Carmen Strongoli, Valeria Catania**
Flipped Learning and Instructional Design in University Settings: A Systematic Qualitative Review / *Flipped learning e progettazione didattica nei contesti universitari: Una systematic review qualitativa*
- 148 **Antonella Coppi, Sabrina Lucilla Barone**
Generative talents: A systemic mapping between international literature and pedagogical paradigm / *Talenti generativi: Una mappatura sistemica tra letteratura internazionale e paradigma pedagogico*

BOOK REVIEWS / *RECENSIONI*

- 160 **Jonathan Borg**
Book Review of *Il Rispetto Violato: Docenti Maltrattati, Studenti Maltrattati* by Giombattista Amenta / *Recensione de Il rispetto violato: Docenti maltrattati, studenti maltrattati* by Giombattista Amenta



Flipped Learning and Instructional Design in University Settings: A Systematic Qualitative Review

Flipped learning e progettazione didattica nei contesti universitari: Una systematic review qualitativa

Raffaella C. Strongoli

Dipartimento di Scienze della Formazione; Università degli Studi di Catania; raffaella.strongoli@unict.it
<https://orcid.org/0000-0003-3606-4172>

Valeria Catania

Dipartimento di Scienze della Formazione; Università degli Studi di Catania; valeria.catania1@studium.unict.it
<https://orcid.org/0009-0009-4503-7126>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The paper presents a qualitative systematic review on the design and process peculiarities of flipped learning teaching methodology in the university setting, with a focus on the effects on learning, student autonomy, and critical elements encountered by faculty and students. The review was conducted on three databases (ERIC, Scopus, and Web of Science), obtaining an initial selection of 2307 articles for the years 2019-2024; 9 articles were extracted through the use of inclusion and exclusion criteria and the adoption of the PRISMA protocol. The results confirm that the adoption of the flipped methodology requires teachers to possess a high level of professionalism referring to the instructional design of content. The implementation of the flipped approach has a positive influence on the motivation, autonomy and performance of students; however, critical elements are noted referring to the intense cognitive load and time commitment for both teachers and students.

Lo studio presenta una revisione sistematica qualitativa sulle peculiarità progettuali e processuali della metodologia didattica del *flipped learning* in ambito universitario, con particolare attenzione agli effetti su apprendimento e autonomia di studentesse e studenti ed elementi di criticità riscontrati da docenti e studenti nella sua implementazione. La ricerca è stata condotta su tre database (ERIC, Scopus e Web of Science), ottenendo una prima selezione di 2307 articoli per l'arco temporale 2019-2024; attraverso l'utilizzo di criteri di inclusione ed esclusione e l'adozione del protocollo PRISMA sono stati estratti 9 articoli che sono oggetto della sintesi. I risultati confermano che l'adozione della metodologia *flipped* richiede ai docenti il possesso di un'elevata professionalità riferita soprattutto alla progettazione didattica dei contenuti. L'adozione del modello ha un'influenza positiva su motivazione, autonomia e rendimento di studentesse e studenti, tuttavia si rilevano elementi di criticità riferiti all'intenso carico cognitivo e all'impegno in termini temporali sia per i docenti e sia per studentesse e studenti.

KEYWORDS

Flipped classroom, Flipped learning, Higher Education, Qualitative systematic review, University teaching design

Flipped classroom, Flipped learning, Didattica universitaria, Revisione sistematica qualitativa, Progettazione didattica universitaria

Citation: Strongoli, R. C. & Catania, V. (2025). Flipped Learning and Instructional Design in University Settings: A Systematic Qualitative Review. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 140-147 https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_16

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Authorship: Il contributo è frutto del lavoro congiunto di Raffaella C. Strongoli e Valeria Catania. Nel dettaglio: Sezioni 1-2 (R. C. Strongoli); Sezioni 3-4 (V. Catania); Sezione 5 (R. C. Strongoli).

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_16

Submitted: March 31, 2025 • **Accepted:** May 21, 2025 • **Published on-line:** June 25, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Critical review / Rassegna critica

1. Introduzione

L'approccio *flipped* ha fatto segnare nell'ultimo decennio una crescente attenzione da parte della comunità didattica di insegnanti e ricercatori con l'avvio di numerose sperimentazioni ispirate al cosiddetto capovolgimento della lezione tradizionale soprattutto attraverso l'uso di strumenti digitali. Una panoramica di tale aumento dell'interesse sul tema emerge con chiarezza dalla mappatura elaborata dall'Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) sulla distribuzione nazionale degli istituti scolastici che, a vario titolo, conducono attività didattiche iscritte nel perimetro metodologico della *flipped classroom*. Il *trend* di crescita è significativamente rilevante con un numero totale di ben 776 scuole coinvolte, a fronte delle 46 registrate nel 2015 (INDIRE, 2025). Rispetto a una portata tanto diffusa del metodo sul piano dell'azione didattica, tuttavia, la letteratura scientifica non è unanime sul riconoscimento delle peculiarità distintive dell'approccio capovolto capaci di avere un impatto significativo sugli apprendimenti e sullo sviluppo delle competenze trasversali tanto da indurre a ritenere che il metodo *flipped* possa essere considerato uno dei "falsi miti" dell'innovazione didattica (Calvani & Trichero, 2019). In questa stessa direzione, si colloca anche la tendenza a semplificare la complessità del metodo riconducendolo al mero utilizzo di fonti digitali da consultare a casa prima della lezione, senza tenere adeguatamente in considerazione le dimensioni della progettazione didattica, le caratteristiche del contesto e della popolazione studentesca di riferimento (Sarkar et al., 2019; Simonson, 2017).

Sulla scorta della vastissima letteratura pedagogica sui metodi e le tecniche in grado di favorire una maggiore centratura delle pratiche didattiche sul soggetto d'ispirazione attivista, le istanze che stanno alla base della proposta del ribaltamento didattico sono connesse con il proposito di ristrutturare le dinamiche tradizionali del processo di insegnamento e apprendimento spostando l'asse sullo studente (Bergman & Sams, 2012); tuttavia, lo studio autonomo e la conduzione di pratiche didattiche in aula che, secondo i fautori del metodo, sono in grado di favorire un maggiore sviluppo di competenze, richiedono a studentesse e studenti un impegno cognitivo e capacità di gestione autonoma di tempi di studio e apprendimento (Strongoli, 2021). Pertanto, avviare percorsi d'indagine in grado di favorire la comprensione degli effetti che l'implementazione di *flipped learning* sono in grado di attivare rispetto ai gradi d'istruzione più elevati può contribuire a un avanzamento della letteratura sul tema utile a mettere in campo le azioni di progettazione didattica più adeguate ai contesti e ai soggetti coinvolti e a condurre analisi in grado di discriminare l'efficacia del metodo tra i differenti livelli d'istruzione.

Oltre a quanto delineato sin qui, le ragioni che giustificano la conduzione di una revisione sistematica qualitativa della letteratura sul *flipped learning* in ambito universitario sono ascrivibili a questioni di metodo e contesto. Con riferimento al metodo, la natura articolata del capovolgimento didattico, riferita tanto alla progettazione didattica quanto al carico cognitivo richiesto a studentesse e studenti, può essere in parte

delineata attraverso una tipologia d'indagine orientata all'ascolto dei punti di vista dei soggetti coinvolti (Varisco, 2002); rispetto al contesto, invece, si riscontra ancora una scarsa presenza di revisioni qualitative sul tema della *flipped classroom* in contesti universitari in ambito nazionale ed internazionale (Sparkes, 2019).

2. Framework teorico

Nato negli anni novanta del secolo scorso come una sperimentazione didattica in ambito accademico (Mazur, 1996) e formalizzato nei suoi tratti metodologici negli anni dieci del duemila grazie al lavoro di Bergman e Sams (2012, 2014), l'approccio *flipped* presenta delle caratteristiche distintive che sono state definite dal Flipped Learning Network (2014) attraverso l'identificazione di quattro condizioni fondamentali, considerate come i quattro pilastri del metodo che coincidono con l'acronimo FLIP: Flexible Environment, Learning Culture, Intentional Content e Professional Educator. L'approccio capovolto si sostanzia in un quello che viene definito come un ribaltamento delle fasi e dei tempi della lezione tradizionale: la fase della lezione in classe, normalmente dedicata alla trasmissione dei nuclei tematici, viene sostituita da una preliminare fruizione di contenuti, che si svolge in forma autonoma a casa, alla quale segue la lezione vera e propria; quest'ultima prende avvio dalle conoscenze che studentesse e studenti hanno avuto modo di acquisire nella prima fase e si configura in forma di pratica, simulazione, esperienza cooperativa, ecc... durante la quale i soggetti hanno la possibilità di lavorare in direzione di uno sviluppo di competenze grazie al supporto di pari e docenti, che assumono il ruolo di progettisti della prima fase e registi della seconda.

Flipped classroom e *flipped learning* sono due locuzioni che, in un modo quasi deterministico, vengono associate a una didattica nuova, lontana dalle modalità consolidate e paludate della lezione frontale, e, proprio in ragione di questa identificazione tra *flipped* e innovazione vengono promosse sempre più sperimentazioni didattiche nella ragionevole certezza che esse siano in grado di garantire un più efficace processo di apprendimento a prescindere dall'adeguatezza della loro progettazione. In realtà, non è possibile sovrapporre semplicisticamente le due formule linguistiche poiché *flipped learning* è un'espressione riferita all'attivazione di processi di apprendimento di studentesse e studenti capovolti e *flipped classroom* rimanda alla dimensione strutturale, dunque, senza un'adeguata progettazione didattica in grado di favorire la configurazione dei quattro pilastri FLIP, la realizzazione di percorsi di *flipped classroom* non è in grado di attivare processi di *flipped learning* (Bevilacqua, 2018).

Se, da questa sintetica descrizione, sembra chiara l'identificazione delle peculiarità del metodo e lo stesso abbia fatto registrare un grande successo in termini di adozione e utilizzo nei contesti didattici, tuttavia, come si è già accennato, la letteratura scientifica non è concorde sull'identificazione dei contributi peculiari favoriti dal metodo. Come hanno mostrato alcuni lavori (Raffaghelli, 2017; Calvani & Trinchero, 2019), gli esiti positivi in termini di miglio-

ramento dei percorsi di apprendimento potrebbero essere ascrivibili al fatto che il *flipped learning* operi una sintesi di altri metodi didattici la cui efficacia è già nota, come ad esempio l'apprendimento tra pari, il *mastery learning*, il *feedback* dell'insegnante e di compagne e compagni. A questi lavori, si aggiungono gli esiti di altri studi che non consentono di dimostrare in maniera univoca una differenza significativa tra l'acquisizione di conoscenze e competenze specifiche e trasversali favorite da percorsi di *flipped classroom* rispetto alla modalità didattica tradizionale (O'Flaherty & Craig, 2015): secondo alcune indagini l'approccio *flipped* garantisce migliori risultati di apprendimento (Missildine, Fountain, Summers & Gosselin, 2013; Talley & Scherer, 2013), secondo altre, invece, non c'è una differenza significativa determinata dalla configurazione di esperienze didattiche in ambienti di apprendimento capovolti e tradizionali (Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014).

Sullo sfondo di un panorama didattico a tale tasso di complessità, al quale si aggiunge la crescita esponenziale delle piattaforme e dei dispositivi tecnologici e mediali degli ultimi anni, che, inevitabilmente, favorisce il loro utilizzo in contesti didattici anche capovolti (Cecchinato & Papa, 2016), si rileva l'opportunità di avviare percorsi di ricerca volti ad indagare i caratteri peculiari di tale metodo per comprenderne a fondo non soltanto gli aspetti connessi con gli esiti che esso è in grado di favorire, ma anche le dimensioni processuali al fine di consentire forme di progettazione didattica adeguate ai soggetti e ai contesti. In una tale direzione, non pochi elementi d'indagine possono derivare dalle ricerche qualitative nel panorama di paradigmi di ricerca che si propongono di superare la prospettiva riduzionista che riconduce l'aspetto *evidence* alla sola efficacia (Biesta, 2007). Volgendo l'intenzionalità della ricerca verso la comprensione dei significati attribuiti dai soggetti coinvolti alle esperienze di apprendimento capovolto, è possibile integrare gli aspetti provenienti dalle ricerche empiriche superando la semplicistica contrapposizione dicotomica soggettivo/oggettivo (Upshur, 2001). Per contribuire all'avanzamento dello stato dell'arte su temi articolati e con profili ancora sfumati come la *flipped classroom* e il *flipped learning*, sui quali la ricerca ha volto particolare attenzione negli ultimi facendo rilevare una crescita degli studi sul tema, si ritiene che sia fondamentale avviare lavori sistematici in grado di considerare adeguatamente le "voci" che provengono direttamente dai soggetti coinvolti (Lincoln & Guba, 2000).

3. Metodo

3.1 Metodologia della revisione sistematica qualitativa

La revisione sistematica qualitativa di tipo descrittivo è stata condotta seguendo il modello teorico di Noblit e Hare (1988), che mira a sviluppare nuove strutture concettuali attraverso la reinterpretazione dei risultati degli studi inclusi. Questo approccio si basa sulla meta-sintesi qualitativa, che enfatizza l'elaborazione concettuale e la coerenza interpretativa piuttosto che la replicabilità dei risultati (Sandelowski & Barroso,

2007; Finfgeld-Connett, 2018; Hammersley, 2006; Ghiroto, 2020; Pellegrini & Vivanet, 2018).

Il diagramma di flusso *PRISMA 2020 Statement* (Page et al., 2021) è stato adattato per garantire trasparenza nel processo di selezione degli studi (*Figura 1*). La revisione si è concentrata sull'analisi delle esperienze di *flipped classroom* in contesti universitari, con l'obiettivo di individuare ricorrenze e caratteristiche distintive. In particolare, la ricerca si è proposta di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- RQ1: Quali sono gli effetti della *flipped classroom* sull'apprendimento e sull'autonomia di studio di studentesse e studenti universitari?
- RQ2: Quali sono le principali criticità emerse nell'implementazione della *flipped classroom* per docenti e studenti in ambito universitario?

3.2 Procedure di ricerca

La ricerca iniziale ha prodotto 2.307 risultati provenienti dai database consultati: ERIC, Scopus, Web of Science, banche dati istituzionali. La stringa di ricerca è stata individuata a seguito di una riflessione approfondita sulle domande di ricerca che ha condotto alla selezione di termini di ricerca e parole chiave pertinenti quali: *Flipped classroom*, *Flipped learning*, *Case study flipped university* e *Qualitative study flipped classroom*. La selezione è stata condotta, inoltre, attraverso l'utilizzo di operatori booleani, quali *AND* e *OR*.

3.3 Criteri di inclusione/esclusione

Sono state selezionate le ricerche rispondenti a specifici criteri relativi al contesto di studi riferito all'ambito universitario, all'utilizzo di strumenti validati e alla metodologia di ricerca di carattere qualitativo, nei quali sono stati inclusi anche *mixed-method* e quasi sperimentali quando i dati qualitativi erano chiari e accessibili. Nello specifico, sono stati inclusi:

- ricerche sulla progettazione didattica, sugli effetti dell'apprendimento e sul grado di autonomia di studentesse e studenti con esplicito riferimento all'adozione del metodo della *flipped classroom*;
- pubblicazioni di tipo scientifico, ovvero articoli apparsi su riviste *peer-review* o in formato *full-text*, al fine di garantire la solidità e l'affidabilità delle evidenze analizzate;
- studi pubblicati tra il 2019 e il 2024, per assicurare un focus aggiornato sul tema;
- tipologia di studi qualitativi, *mixed-method* e quasi sperimentali, caratterizzati dalla raccolta e analisi dati attraverso interviste, focus group e questionari basati su strumenti validati.

3.4 Processi di ricerca e screening

Come illustrato nella *Figura 1*, la ricerca iniziale ha restituito un totale di 2.307 risultati. Successivamente il numero di articoli è stato ridotto a 509 attraverso l'ap-

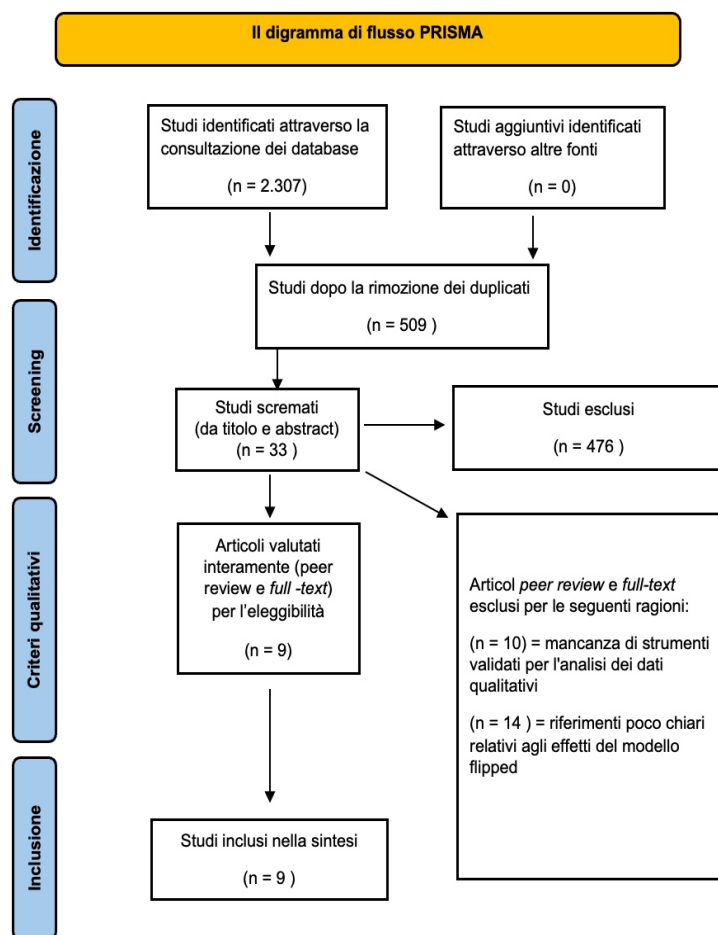


Figura 1. Diagramma di flusso PRISMA 2020 Statement (Page et al., 2021).

plicazione dei filtri manuali di *higher education*, *educational effectiveness* e *reports evaluative*, l'esclusione degli studi condotti in ambito di istruzione secondaria e post-secondaria e la rimozione di alcuni descrittori specifici quali *corsi online*, *utilizzo della tecnologia nell'educazione*, *tecnologia video*. Dopo un'ulteriore analisi dettagliata con l'eliminazione di duplicati e studi che non adottavano procedure chiare e rigorose sono stati selezionati 33 articoli che includevano tipologia di studi qualitativi, mixed-method e quasi sperimentali. Da questa selezione sono stati esclusi 24 articoli poiché 10 non prevedevano strumenti validati per analisi e raccolta dei dati, 14 recavano riferimenti poco chiari relativi agli effetti del metodo *flipped*, portando così il campione finale a 9 studi: 4 di tipo qualitativo, 2 quasi sperimentali e 3 con approccio *mixed-method*.

3.5 Codifica ed estrazione dei dati

I nove articoli sono stati analizzati seguendo uno schema basato su procedure predefinite (Petticrew & Roberts, 2006). La codifica ha considerato i seguenti aspetti: autori dello studio, paese di riferimento, disegno della ricerca e metodologia di raccolta e analisi dei dati. La sintesi degli studi esaminati è riportata nella Tabella 1 e la sintesi dei risultati degli studi esaminati nella Tabella 2. La codifica dei dati qualitativi ha

raggruppato le affermazioni simili in categorie predefinite quali: autonomia, partecipazione, motivazione e rendimento. Ad esempio, l'affermazione "*Capisco il mio livello di abilità dopo aver considerato i commenti e le prestazioni degli studenti dentro e fuori la classe*" (Aprianto & Purwati, 2020) è stata classificata nella categoria rendimento, poiché riflette la consapevolezza delle proprie competenze attraverso l'analisi di feedback e risultati, propri e altrui.

Autori	Paese	Disegno	Raccolta dati
Bibek et al. (2024)	USA	Quasi Sperimentale	Simulazione Progetto; Superquiz; Quiz intermedio; Esame finale
Noguera et al. (2022)	Spagna	Mixed method	Opinioni scala likert
Aidoo et al. (2022)	Ghana	Mixed method	Questionario; Focus group esperienze degli studenti
Eppard et al. (2021)	Emirati Arabi Uniti	Mixed method	Interviste; Riflessioni docenti
Aprianto & Purwati (2020)	Indonesia	Qualitativo	Osservazione; Questionario; Intervista semistrutturata.
Ha et al. (2019)	Hong Kong	Qualitativo	Interviste individuali; Focus group

Hsieh (2023)	Taiwan	Quasi Sperimentale	Questionari pre e post-intervento; Scala di motivazione all'apprendimento; scala di apprendimento autoregolata; scala delle aspettative di apprendimento
Almanasef et al. (2020)	United Kingdom	Qualitativo	Focus group esperienze degli studenti e dei docenti
Chen et al. (2021)	Cina	Qualitativo	Interviste focus group sulle prospettive degli studenti

Tabella 1. Sintesi studi esaminati.

Studio	Risultati
Bibek et al. (2024)	Anche se i risultati finali di studentesse e studenti non presentano differenze rilevanti tra il metodo tradizionale e quello flipped, quest'ultimo si è dimostrato più efficace nel promuovere un coinvolgimento attivo durante le lezioni.
Noguer a et al. (2022)	Studentesse e studenti riconoscono numerosi benefici nell'apprendimento capovolto, apprezzando in particolare la modalità didattica utilizzata. Tra i maggiori vantaggi rilevati si segnalano: la disponibilità di materiali in vari formati, la possibilità di gestire lo studio in modo autonomo e secondo i propri tempi, l'opportunità di riflettere e organizzare le idee per verifiche e compiti, lo sviluppo del pensiero critico e della creatività, una partecipazione più attiva alle discussioni in classe e la percezione che l'apprendimento sia proporzionato all'impegno dedicato.
Aidoo, et al (2022)	Il modello della classe capovolta influisce positivamente sull'apprendimento. Nonostante qualche critica sulla quantità e struttura dei contenuti, la maggioranza di studentesse e studenti ha trovato l'approccio utile e motivante, mostrando un alto livello di soddisfazione e atteggiamenti positivi, riconoscendo che il metodo rispondeva alle loro aspettative e migliorava il loro apprendimento.
Eppard et al. (2021)	L'uso della classe capovolta nei corsi di inglese migliora significativamente l'apprendimento della grammatica nella scrittura, grazie alla preparazione autonoma prima delle lezioni che facilita la comprensione. Tuttavia, nonostante l'efficacia del metodo, studentesse e studenti segnalano un'eccessiva lunghezza dei video, che può ostacolare la loro autonomia nello studio.
Apriant o & Purwati (2020)	Durante le lezioni in presenza le attività collaborative e l'interazione tra studentesse e studenti hanno favorito coinvolgimento attivo, comunicazione efficace e cooperazione. Questi risultati confermano l'efficacia di ambienti di apprendimento autoregolati, che stimolano la responsabilità personale e l'autonomia nello studio.
Ha et al. (2019)	Aumento del senso di competenza percepito da studentesse e studenti, accompagnato da un miglioramento nella qualità dell'interazione con i docenti. Tuttavia, i risultati si basano su un campione ristretto che limita la generalizzabilità ad altri contesti culturali o educativi.
Hsieh (2023)	Impatto positivo sulla motivazione di studentesse e studenti, dimostrando che l'approccio utilizzato ha favorito il loro interesse e il coinvolgimento nell'apprendimento. Tuttavia, si rileva la necessità di aumentare e diversificare il campione di partecipanti per assicurare risultati più rappresentativi e generalizzabili.

Almanasef et al. (2020)	Il modello della classe capovolta consente a studentesse e studenti di seguire le lezioni con maggiore flessibilità e di gestire il proprio ritmo di apprendimento, aumentando così la loro motivazione. Nondimeno, è emersa la difficoltà nel completare le attività previste prima delle lezioni in presenza, poiché il carico aggiuntivo di lavoro autonomo ha rappresentato un ostacolo, soprattutto in presenza di altri impegni e scadenze.
Chen et al. (2021)	Inizialmente studentesse e studenti hanno faticato a gestire i compiti in autonomia a causa del minor coinvolgimento diretto degli insegnanti, ma, dopo le prime fasi e la crescita del supporto graduale degli insegnanti, hanno riconosciuto i benefici del modello flipped e ne hanno apprezzato l'efficacia. Studentesse e studenti valutano positivamente l'aumento dell'autonomia e il miglioramento della relazione con i docenti.

Tabella 2. Sintesi dei risultati degli studi.

4. Risultati

I principali risultati emersi dalla revisione sistematica sono esaminati rispetto alle domande di ricerca.

4.1 RQ1: Quali sono gli effetti della flipped classroom sull'apprendimento e sull'autonomia di studio di studentesse e studenti?

L'analisi dell'impatto della *flipped classroom* sull'apprendimento e sull'autonomia di studentesse e studenti mette in luce sia punti di accordo che differenze tra gli studi riportati. Gli effetti positivi più ricorrenti riguardano autonomia, motivazione, partecipazione e rendimento accademico. Secondo Aidoo et al. (2022) ed Eppard et al. (2021), questa metodologia favorisce la responsabilità individuale, permettendo a studentesse e studenti di gestire in modo autonomo il proprio percorso di apprendimento. Chen et al. (2021) evidenzia come la *flipped classroom* migliori la padronanza dei concetti e accresca la fiducia, con impatti positivi sulle performance. Anche Ha et al. (2019) conferma questi effetti, rilevando un aumento della percezione di competenza, autonomia, interazione e motivazione all'autoapprendimento.

Un altro elemento convergente è il ruolo centrale dell'insegnante: pur promuovendo l'autonomia, studentesse e studenti continuano a ritenere fondamentale il suo supporto, come sottolineato da Bibek et al. (2024). Inoltre, la *flipped classroom* risulta efficace nel potenziare l'apprendimento, consentendo un uso più produttivo del tempo in aula per attività pratiche e interattive (Aidoo et al., 2022; Eppard et al., 2021; Chen et al., 2021).

Nonostante vi sia un ampio accordo sui vantaggi della *flipped classroom*, l'eterogeneità degli strumenti di valutazione adottati evidenzia la complessità nella valutazione coerente dei suoi effetti poiché i metodi di valutazione adottati per analizzare questi effetti variano tra gli studi. Alcuni lavori adottano un approccio quantitativo (es. Aidoo et al., 2022, con scala Likert), mentre altri combinano dati quantitativi e qualitativi (Bibek et al., 2024 con Teacher Evaluation Results – TER). Chen et al. (2021) adotta un approccio qualitativo basato su interviste strutturate, seguendo il *framework* di Kallio (2016) e analizzando le trascrizioni

secondo l'approccio tematico di Braun e Clarke (2013). Eppard et al. (2021) impiega una metodologia simile, ma con interviste più dettagliate ispirate a Rubin e Rubin (2011) che garantiscono l'affidabilità dell'analisi attraverso la codifica di tre ricercatori, secondo le linee guida di Johnson e Christensen (2008). Hsieh e Maritz (2023), invece, combinano la scala Likert con il questionario MSLQ per studiare la motivazione degli studenti. Infine, Ha et al. (2019) si distingue per aver adottato la Self-Determination Theory (SDT), esaminando l'impatto della flipped classroom in relazione ai bisogni di competenza, autonomia e relazione (Abeysekera & Dawson, 2015).

4.2 RQ2: Quali sono le principali criticità emerse nell'implementazione della flipped classroom per docenti e studenti in ambito universitario?

Emerge una convergenza di risultati riguardo alle criticità comuni per studenti e docenti, nonché sulle potenzialità del metodo. Il lavoro di Aidoo et al. (2022), che ha utilizzato una metodologia qualitativa per identificare schemi ricorrenti (Padilla-Díaz et al., 2015) in un corso di chimica, ha rilevato come da parte di studentesse e studenti sia percepito un carico di lavoro maggiore rispetto ai corsi tradizionali. La stessa popolazione studentesca muove critiche alla qualità dei video didattici per la loro brevità e lo scarso coinvolgimento; questo tema ritorna anche nello studio di Eppard et al. (2021), che ha analizzato l'impatto dell'apprendimento capovolto sull'acquisizione della grammatica. Entrambi gli studi suggeriscono che un'efficace implementazione del modello dipende da una progettazione attenta e dall'integrazione con metodi didattici tradizionali.

Lo studio di Chen et al. (2021), che ha esaminato l'implementazione del metodo in un corso di infermieristica, evidenzia situazioni problematiche simili, come la difficoltà di studentesse e studenti ad adattarsi al grado di autonomia loro richiesto. Lo studio rileva la necessità di un supporto iniziale e *feedback* tempestivi per facilitare la transizione verso un apprendimento indipendente. Questo è un punto di convergenza con altri studi, come quello di Hsieh & Maritz (2023), che sottolinea l'importanza del supporto didattico per gli insegnanti affinché il metodo possa essere implementato con successo.

Le difficoltà di studentesse e studenti in merito all'autonomia richiesta e al carico di lavoro percepito sono tematiche ricorrenti anche in altri articoli; Aprianto e Purwati (2020) analizzano l'apprendimento assistito da multimedia in un percorso *flipped* e riscontrano elementi di problematicità da parte di studentesse e studenti nell'organizzare il percorso di apprendimento senza il supporto diretto dell'insegnante, con una qualità delle risorse online variabile, che ha determinato alcune disuguaglianze tra studentesse e studenti. Lo studio di Bibek et al. (2024) aggiunge un'ulteriore dimensione a tali questioni problematiche, mostrando che, sebbene studentesse e studenti siano coinvolti nelle attività in aula, le *performance* finali non mostrano differenze significative rispetto ai metodi tradizionali. Questo suggerisce che il metodo potrebbe non essere più efficace in termini di risultati accademici, ma sia comunque in grado di

promuovere un maggiore coinvolgimento in aula.

Un altro elemento comune che emerge è la questione dell'accesso alle risorse e del supporto per studentesse e studenti; un tema trattato in modo esplicito da Hsieh e Maritz (2023), che evidenziano come le disuguaglianze nell'accesso tecnologico possano compromettere l'efficacia del modello *flipped*. Le criticità rilevate da Ha et al. (2019) e Hsieh & Maritz (2023) riguardano anche le difficoltà nell'esprimere liberamente le opinioni in contesti culturali specifici, come quello asiatico, dove l'*engagement* di studentesse e studenti con il modello è risultato limitato.

5. Discussione e conclusioni

Le ricerche analizzate mostrano una convergenza nei risultati e mettono in luce alcune criticità nell'adozione della *flipped classroom* in ambito universitario che coinvolgono sia studenti e sia docenti. Lo studio evidenzia come l'approccio *flipped* abbia un impatto positivo sul processo di apprendimento, nonostante si rilevi una diffusa resistenza da parte di studentesse e studenti riguardo al maggior impegno cognitivo e al tempo aggiuntivo richiesto rispetto al tradizionale modello frontale. Le evidenze raccolte indicano un impatto positivo della metodologia sulla motivazione di studentesse e studenti e sui processi di apprendimento, nonostante l'eterogeneità degli strumenti di misurazione adottati evidenzia la complessità di una valutazione coerente dei suoi effetti.

Il punto di vista di studentesse e studenti consente di evidenziare la loro soddisfazione rispetto ai percorsi didattici *flipped* mostrata da atteggiamenti favorevoli e dalla considerazione dell'efficacia del metodo, che ha rispettato le loro aspettative e migliorato l'apprendimento, in linea con quanto rilevato da altri lavori sul tema (Zainuddin & Attaran, 2016; Jensen et al., 2018). Tra gli aspetti positivi emerge l'interazione con il docente, che è percepito come una variabile significativamente interveniente rispetto al successo della stessa metodologia in linea con il *framework* dei quattro pilastri FLIP (Flipped Learning Network, 2014) connesso con la professionalità docente.

Sul medesimo versante, riferito alla professionalità docente, si collocano anche alcune delle criticità rilevate in ordine all'aumento del carico di studio richiesto a studentesse e studenti, alla necessità di risorse adeguate, ma anche al maggiore carico di lavoro per i docenti nella progettazione del corso sia per la fase da remoto e sia per quella in aula. Pertanto, nonostante i vantaggi rilevati, la complessità gestionale del metodo pone questioni connesse con la progettazione didattica che possono limitarne l'efficacia. In particolare, sebbene gli studi convergano nel sottolineare i benefici dell'apprendimento capovolto in termini di maggiore interazione, motivazione e collaborazione tra pari, le criticità relative ad autonomia, qualità delle risorse didattiche e necessità di un supporto didattico adeguato emergono come fattori determinanti per il successo del metodo insieme all'esigenza di un'integrazione della parte *flipped* con approcci tradizionali.

Tra i limiti della revisione condotta, è necessario rilevare come gli studi presi in esame, seguendo l'adozione dei criteri di inclusione ed esclusione, siano

riferiti a corsi di lingue, settori sanitari, ingegneria ed economia, con una limitata applicazione in altri corsi universitari, come quelli di scienze umane o in altri ambiti scientifici, pertanto la revisione presenta una bassa eterogeneità nelle ricerche, che ostacola un'analisi completa di fattori addizionali necessari per definire alcune dimensioni dell'efficacia della *flipped classroom* rispetto agli elementi analizzati.

Dalla ricerca emerge, infine, una ridotta diffusione di studi qualitativi volti ad indagare le peculiarità del metodo nel contesto universitario, soprattutto nel panorama delle ricerche europee e italiane, che rimane ancora poco esplorato rispetto ai gradi di coinvolgimento, responsabilità e gestione autonoma delle risorse che l'approccio *flipped* richiede a studentesse e studenti e che, pertanto, si rileva poco adeguato ai livelli d'istruzione di base a dispetto della mole di esperienze didattiche orientate in tal senso. Da qui derivano nuovi possibili fronti d'indagine orientati proprio in direzione di una discriminazione contestuale tra i diversi livelli d'istruzione soprattutto con riferimento agli elementi di criticità rilevati dagli stessi soggetti in formazione riferiti al carico cognitivo e all'esposizione a forme di disuguaglianza rispetto all'accesso e all'utilizzo dei supporti tecnologici.

Riferimenti bibliografici

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development*, 34(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Aidoo, B., Tsyawo, J., Quansah, F., & Boateng, S. K. (2022). Students' learning experiences in a flipped classroom: A case study in Ghana. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 18(1), 67–85. Retrieved May 15, 2025, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1345826>
- Almanasef, M., Almaghaslah, D., Portlock, J., & Charter, A. (2020). Qualitative investigation of the flipped classroom teaching approach as an alternative to the traditional lecture. *Pharmacy Education*, 20(1), 142–150. <https://doi.org/10.46542/pe.2020.201>
- Aprianto, E., & Purwati, O. (2020). Multimedia-assisted learning in a flipped classroom: A case study of autonomous learning on EFL university students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(24), 114. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i24.14017>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. ISTE/ASCD.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. ISTE.
- Bevilacqua, A. (2018). *Flipped learning in ambito universitario: Presupposti e indicazioni pedagogico-didattici tra implementazione e ricerca*. Pensa Multimedia.
- Bibek, K., Winn, E. H., & Norell, E. (2024). Evaluating the effectiveness of flipped learning in an upper-division undergraduate electrical engineering course. *Discover Education*, 3, 268. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00378-2>
- Biesta, G. J. J. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Retrieved May 15, 2025, from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calvani, A., & Trinchero, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Carocci.
- Cecchinato, G., & Papa, R. (2016). *Flipped Classroom: Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. UTET, DeAgostini.
- Chen, L., Lin, T., & Tang, S. (2021). A qualitative exploration of nursing undergraduates' perceptions towards scaffolding in the flipped classroom of the Fundamental Nursing Practice course: A qualitative study. *BMC Family Practice*, 22, Article 8. <https://doi.org/10.1186/s12875-021-01597-4>
- Eppard, J., Rodjan, H., Marlieke, G. D., Baroudi, S., & Reddy. (2021). Integrating flipped learning into an English pre-session class at a public university in the UAE: Reports from an SLL university classroom. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 11(2), 65–86. <https://doi.org/10.4018/ijvple.2021070105>
- Fingeld-Connett, D. (2018). *A guide to qualitative meta-synthesis*. Routledge.
- Flipped Learning Network. (2014). *The four pillars of F-L-I-P™*. Retrieved May 15, 2025, from <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa*. Carocci.
- Ha, A. S., O'Reilly, J., Ng, J. Y., Zhang, J. H., & Serpa, S. (2019). Evaluating the flipped classroom approach in Asian higher education: Perspectives from students and teachers. *Cogent Education*, 6(1), Article 1638147. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1638147>
- Hammersley, M. (2006). Systematic or unsystematic, is that the question? Reflections on the science, art, and politics of reviewing research evidence. In A. Killoran, C. Swann, & M. P. Kelly (Eds.), *Public health evidence: Tackling health inequalities* (pp. 239–250). Oxford University Press.
- Hsieh, H.-M., & Maritz, A. (2023). Effects of flipped teaching on entrepreneurship professional students' learning motivation, self-directed learning, and learning outcome. *Contemporary Educational Technology*, 15(4), Article 472. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13649>
- INDIRE. (2025, May). *Flipped classroom (La classe capovolta). Avanguardie Educative 10 anni: L'innovazione possibile*. Retrieved May 15, 2025, from <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/flipped-classroom>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3rd ed.). Sage.
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbooks of qualitative research* (pp. 163–188). Sage.
- Mazur, E. (1996). *Peer instruction: A user's manual*. Prentice Hall.
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education*, 52(10), 597–599. <https://doi.org/10.3928/01484834-20130919-03>
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Sage.
- Noguera, I., Albò, L., & Beardsley, M. (2022). University students' preference for flexible teaching models that foster constructivist learning practices. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(4), 22–39. <https://doi.org/10.14742/ajet.7968>
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>

- Padilla-Díaz, M. (2015). Phenomenology in Educational Qualitative Research: Philosophy as Science or Philosophical Science. *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101–110. Retrieved May 15, 2025, from https://documento.uagm.edu/cupey/ijee/ijee_padilla_diaz_1_2_101-110.pdf
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione: Basi teoriche e metodologiche*. Carocci.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing.
- Raffaghelli, J. (2017). Does flipped classroom work? Critical analysis of empirical evidences on its effectiveness for learning. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 17(3), 116–134. <https://doi.org/10.13128/formare-21216>
- Rubin, H., & Rubin, I. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer.
- Sarkar, N., Ford, W., & Manzo, C. (2019). To flip or not to flip: What the evidence suggests. *Journal of Education for Business*, 95(2), 81–87. <https://doi.org/10.1080/0883232-3.2019.1606771>
- Sparkes, C. N. (2019). *Flipped classrooms versus traditional classrooms: A systematic review and meta-analysis of student achievement in higher education* [Doctoral dissertation, Concordia University]. Concordia University Institutional Repository. Retrieved May 15, 2025, from <https://spectrum.library.concordia.ca/985276/>
- Strongoli, R. C. (2021). University education and digital technologies: A critical reflection on the flipped learning model. *Formazione Lavoro Persona*, 11(33), 216–230.
- Thompson, F. S., & Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 63–71. Retrieved May 15, 2025, from <https://www.theibfr2.com/RePEc/ibf/beaccr/bea-v6n1-2014/BEA-V6N1-2014-7.pdf>
- Upshur, R. (2001). The status of qualitative research as evidence. In J. M. Morse, J. M. Swanson, & A. J. Kuzel (Eds.), *The nature of qualitative evidence* (pp. 5–27). Sage.
- Varisco, B. M. (2011). *Costruttivismo socio-culturale: Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Carocci.
- Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313–340. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274>