



Apprendimento a distanza all'università nel periodo del Covid19  
e confronto con la modalità F2F:  
percezioni di studenti e studentesse  
Distance learning at university in the period of Covid19  
and comparison with the F2F mode of learning:  
students' perceptions

---

Concetta Tino

Università degli Studi di Padova - concetta.tino@unipd.it

Ambra Stefanini

Università degli Studi di Padova ambra.stefanini@unipd.it

---

**ABSTRACT**

The pandemic caused by Covid19 has imposed on educational and training systems the provision of teaching only at a distance, disregarding the initial choices of students who had chosen their favourite way for following the training courses. In this perspective, this study wanted to explore the differences perceived by students between distance learning and face-to-face teaching (F2F), as well as the perceived effectiveness of the distance learning teaching experienced. The qualitative approach of the study required the preparation of a semi-structured interview addressed to 10 students of a master's degree course at the University of Padova, at the end of a semester of completely remote teaching. The results revealed that, even if the majority of students prefers F2F teaching to satisfy a need for socialization and everyday life, the effectiveness of teaching depends very much on the teaching method and on the level of interaction promoted within the learning community regardless of the way to provide didactics.

La pandemia causata dal Covid19 ha imposto ai sistemi educativi e formativi l'erogazione della didattica solo a distanza, disattendendo le scelte iniziali di studenti e studentesse rispetto alle modalità preferite per seguire i percorsi formativi. In tale prospettiva, questo studio ha voluto esplorare le differenze percepite da studenti e studentesse tra didattica a distanza e didattica face-to-face (F2F), oltre all'efficacia percepita dell'esperienza di didattica a distanza sperimentata. Il carattere qualitativo dello studio ha richiesto l'elaborazione di un'intervista semistrutturata rivolta a 10 studenti/esse di un corso di laurea magistrale dell'Università di Padova, a conclusione di un semestre di didattica completamente a distanza. I risultati emersi hanno rilevato che, seppur la maggior parte di studenti/esse preferisce la didattica F2F per soddisfare un bisogno di socializzazione e di quotidianità, l'efficacia della didattica dipende molto dal metodo di insegnamento utilizzato dai docenti e dal livello di interazione promosso, indipendentemente dalla modalità di erogazione della didattica.

## KEYWORDS

Covid19, Distance Teaching, F2F Teaching, Interaction, Learning.

Covid19, Didattica A Distanza, Didattica F2F, Interazione, Apprendimento.

## Introduzione<sup>1</sup>

Negli ultimi decenni i cambiamenti legati all'educazione e alla formazione sono stati molto spesso riferiti a due importanti fattori: la globalizzazione e le tecnologie. Infatti, da un lato, la globalizzazione, la liberalizzazione dei mercati, il mondo dell'informazione hanno richiesto lo sviluppo di nuove competenze a tutti i livelli generazionali; dall'altro, le tecnologie hanno consentito la realizzazione di percorsi educativi e formativi a distanza, modificando processi, contenuti e pratiche pedagogiche, consentendo educazione e interazioni a livelli sempre più crescenti, oltre che sofisticati e interattivi; offrendo significative opportunità anche a coloro che erano e sono impossibilitati a seguire percorsi formativi face-to-face (F2F) (Vrasidas & Glass, 2002). Oggi, con la diffusione della pandemia causata dal Covid19, l'integrazione delle tecnologie nei processi di insegnamento e di apprendimento, a tutti i livelli di istruzione, è avvenuta non tanto per rispondere alle pressioni del progresso economico e tecnologico, né in base al metodo preferito dal docente o alla modalità formativa prescelta da studenti e studentesse, ma piuttosto per la necessità di continuare l'attività che è propria delle istituzioni educative e formative: l'azione didattica. Infatti, con il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (DPCM) del 4 marzo 2020, riferito alle misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19 a livello nazionale, il governo ha stabilito che, a partire dal 5 marzo 2020, tutte le attività didattiche a tutti i livelli di istruzione sarebbero state sospese. È stato un evento epocale che ha portato tutti gli Atenei italiani ad attivare misure capaci di trasformare repentinamente la didattica F2F in didattica a distanza su una scala mai immaginata prima, promuovendo un significativo investimento economico per il potenziamento della rete internet e la predisposizione di piattaforme digitali, oltre che per la formazione dei docenti.

Il cambiamento forzato, che ha modificato la modalità di erogare la didattica, ha sicuramente risposto ai bisogni di alcuni/ studenti/esse ma disatteso quelli di altri/e. In tale prospettiva, lo studio è stato sviluppato sulla base di un framework teorico riferito alla differenza tra didattica F2F e didattica a distanza oltre che alle preferenze degli studenti e delle studentesse dei due modelli.

A guida dello studio sono state elaborate le seguenti domande di ricerca: (i) Quali sono le differenze percepite da studenti e studentesse tra la didattica F2F e la didattica a distanza? (ii) Quale efficacia è stata percepita da studenti e studentesse relativamente all'esperienza di didattica sincrona sperimentata?

Nello specifico, lo studio fa riferimento a un'esperienza di didattica sincrona realizzata nel periodo dell'emergenza epidemiologica e vissuta da un gruppo di studenti e studentesse durante lo svolgimento di uno degli insegnamenti del

1 Concetta Tino è autrice dei seguenti paragrafi: Introduzione; parr. 1; 2; 4; 5. Ambra Stefanini è autrice dei parr.3; Conclusione.

corso di laurea magistrale in 'Management dei servizi educativi e formazione continua' dell'Università di Padova.

## 1. Didattica a distanza vs didattica Face-to-Face

Anche se la didattica a distanza è stata considerata per molto tempo come modalità efficace per garantire lo sviluppo professionale dei lavoratori, negli ultimi decenni si è ampiamente diffusa anche in ambito universitario consentendo l'erogazione di corsi completamente online o blended, oltre che la partecipazione sempre più crescente di studenti e studentesse residenti in diversi paesi e/o aree geografiche. Infatti, secondo uno studio internazionale condotto da Allen e Seaman (2013) su 2800 università il 32% di studenti/esse frequentano almeno un corso online. Anche se molte istituzioni accademiche hanno spesso manifestato resistenza verso la formazione a distanza, lo studio rileva che circa il 77% del management accademico riconosce alla formazione a distanza e F2F la stessa valenza formativa. Questo è confermato dalla letteratura sul tema, su cui alcuni studi e meta-analisi condotti dimostrano che non c'è differenza a livello di qualità tra didattica online e didattica F2F. Nello specifico, significativo è stato il lavoro di Russell (1999) che gli ha permesso di pubblicare una raccolta bibliografica di 355 articoli (1928-1998) a supporto dell'idea dell'assenza di differenza tra le due forme di didattica, aspetto confermato, successivamente, da alcune meta-analisi condotte da altri studiosi (Cavanaugh, 2001; Machtmes & Asher, 2000). Tuttavia, gli studi inclusi all'interno di queste prime meta-analisi presentavano un'ampia variabilità, dovuta a fattori quali: contenuti erogati, caratteristiche di studenti/esse oltre che dei docenti, metodi utilizzati. Sono variabili che sono state raggruppate, da Machtmes e Asher (2000) in due macro-categorie: caratteristiche della progettazione e metodologie utilizzate dal docente, rilevando come l'apprendimento a distanza di studenti/esse sia influenzato dal tipo di corso offerto e dal tipo di ambiente di apprendimento. Una successiva e sistematica meta-analisi, basata sulla selezione di 1375 articoli, è stata condotta da Zhao, Lei, Yan, Lai e Tan, (2005) i quali hanno rilevato che l'efficacia della didattica a distanza e quella F2F risulta essere influenzata dagli stessi fattori: docente, studente, contenuti, ambienti di insegnamento/ apprendimento. In termini pratici, il docente, lo studente e i contenuti sono variabili che si ripetono nelle due forme di didattica, mentre in quella a distanza le tecnologie entrano come mediatori all'interno degli ambienti di insegnamento apprendimento.

In particolare, il docente agisce un ruolo fondamentale nel promuovere l'efficacia della didattica in base a diverse variabili:

- il coinvolgimento manifestato nella presentazione dei contenuti, oltre che nell'interazione con studenti/esse. Nella didattica F2F i contenuti sono presentati in aula e l'interazione con studenti/esse può avvenire prima, durante e dopo la lezione. Con la didattica a distanza il coinvolgimento del docente può variare molto, a secondo che venga scelta la modalità asincrona e quindi la predisposizione di attività e contenuti totalmente mediati dalle tecnologie; oppure la modalità sincrona, dove il docente è realmente presente nello spazio virtuale, disponibile alla diretta presentazione dei contenuti e all'interazione con chi apprende. Questa seconda modalità ricalca in qualche modo la struttura della didattica F2F, identificando l'interazione docente-studente come uno dei fattori che influenzano l'efficacia della didattica a distanza favorendo la

soddisfazione di studenti/esse, una migliore performance accademica grazie allo sviluppo di abilità di studio e di maggiori conoscenze (Lundberg & Schreiner, 2004; Resaturi, 2006; Ullah, & Wilson, 2007). In tal senso, la presenza del docente, anche online, rimane fattore determinante per la qualità della didattica;

- le modalità utilizzate per presentare i contenuti e creare ambienti di insegnamento/apprendimento. Le strategie interattive favoriscono la costruzione delle nuove conoscenze, attraverso la rivitalizzazione di quelle che studenti/esse possiedono già, la costruzione di esperienze di apprendimento che promuovono lo sviluppo del pensiero critico e delle abilità di problem solving (Abdalla-Haqq, 1998). Il ruolo di studenti e studentesse all'interno di questi ambienti è di lavorare con i pari per scoprire, costruire e partecipare in un'attiva collaborazione. Questa dimensione interattiva e collaborativa vede, da una parte, l'apprendimento come un processo a lungo termine che si sviluppa mediante il dibattito, la discussione, la costruzione di idee e conoscenze; dall'altra, il docente non come un trasmettitore di conoscenza ma come un facilitatore impegnato a costruire attività e ambienti per l'apprendimento (Brescia, 2003; Johnson & Brescia, 2006; Weimer, 2013). Si tratta di metodi che possono essere offerti sia in modalità F2F sia a distanza (McAlpine, 2000).

Anche i contenuti sembrano contribuire a definire la qualità della didattica. Infatti, in base alla loro natura alcuni contenuti, potrebbero essere più appropriati per essere erogati a distanza. Le aree economiche, mediche e tecnologiche sembrano prestarsi di più a una didattica a distanza, mentre nelle aree umanistiche non sono rintracciabili differenze tra le due forme di far didattica, in termini di risultati (Jaggars, Edgecombe, & Stacey, 2013; Zaho et al., 2005). Un altro aspetto, identificato come predittore della differenza tra didattica F2F e a distanza, è l'esperienza di apprendimento precedente di studenti e studentesse. Infatti, dalla meta-analisi condotta da Zhao, Lei, Yan, Lai, e Tan (2005) risulta che coloro che hanno un livello di educazione più elevato possono utilizzare meglio la formazione a distanza, ottenendo risultati migliori. A questo fattore se ne possono intersecare altri quali: il genere, i metodi di studio, lo stile e l'ambiente di apprendimento, l'accesso alle risorse, oltre che la competenza digitale.

La formazione a distanza include inevitabilmente l'uso di diversi tool tecnologici. L'appropriata integrazione di questi con i principi pedagogici di riferimento e i contenuti del corso determina quel giusto equilibrio e quell'efficace combinazione che consente un'efficace progettazione, generando risultati positivi (Koebler & Mishra, 2009). In tal senso, durante la didattica a distanza, l'integrazione delle tecnologie diventa una strategia metodologica che, da una parte, facilita la veicolazione dei contenuti, dall'altra, favorisce la riduzione degli effetti della distanza tra docente e studenti/esse.

Appare dunque evidente che i fattori che influenzano l'efficacia della didattica F2F e quella a distanza sono gli stessi, ma questo non toglie che le due forme sono diverse e che, di conseguenza, nuovi percorsi di sviluppo professionale dei docenti universitari dovrebbero essere pensati con attenzione allo sviluppo delle competenze tecnologiche e pedagogiche (Ranieri, Raffaghelli, & Pezzati, 2018).

Anche se molti altri studi hanno confermato che l'apprendimento a distanza e F2F sono equivalenti (de Jong, Verstegen, Tan, & O'Connor, 2013; Fishman, et al. 2013; Larson & Chung-Hsien, 2009; McCutcheon, Lohan, Traynor, & Martin, 2015; Means, Toyama, Murphy, & Buki, 2013; Palmer, O'Donnell, Ren, & Henker, 2014; Pereira & Wahi, 2018; Porter, Pitterle, & Hayney, 2014), non sono mancati studi che invece hanno rilevato un migliore apprendimento con la didattica F2F (Driscoll,

Jicha, Hunt, Tichavsky, & Thompson, 2012) o quelli che hanno sollevato l'importanza e la valenza della formula F2F quando l'obiettivo dell'insegnamento è quello di promuovere lo sviluppo di abilità collegate alle attività operative o laboratoriali. Questo, in particolare nel caso in cui, per esempio, è necessario far apprendere come condurre un dialettico incontro terapeutico (Dimeff et al., 2015).

In definitiva, la didattica a distanza e F2F sono due modalità riconosciute entrambi valide a sostenere e promuovere l'apprendimento. L'efficacia dei risultati dipende dalla strategica combinazione di tutte le variabili che le determinano. Infatti, quando la progettazione dei corsi online è sostenuta da forti principi pedagogici, gli studenti raggiungono gli stessi livelli di performance, sostenuti dalla soddisfazione per i metodi di insegnamento utilizzati online come in aula (Driscoll et al., 2012).

## 2. Preferenze di studenti e studentesse: Didattica online versus Face-to-Face

In linea con quello che si verifica in Europa dove le università forniscono il 91% dei corsi in modalità blended e l'82% in modalità completamente online, in Italia il 92% delle istituzioni accademiche eroga forme diverse di didattica a distanza. Una necessità cresciuta esponenzialmente con la diffusione del fenomeno pandemico che ha rafforzato in tutti gli atenei i sistemi tecnologici di supporto alla didattica e alla formazione dei docenti.

Queste trasformazioni che hanno interessato le modalità di erogare la didattica hanno dato avvio a studi riguardanti le preferenze di studenti/esse rispetto ai due format didattici offerti.

Dagli studi condotti emerge che l'interazione è il cuore di un ambiente di apprendimento efficace, il motore che sostiene la motivazione di chi apprende (Baker, 2010). Siccome questa dimensione può essere garantita anche nelle aule virtuali la distanza fisica non dovrebbe compromettere l'efficacia comunicativa, anche se questa viene mediata dagli strumenti tecnologici (Garrison & Shale, 1990). Se l'interazione è importante in aula, lo diventa ancora di più in uno spazio virtuale dove la distanza fisica influenza le percezioni sull'ambiente di apprendimento online. Come sostiene Baker (2010) *l'immediacy* è una componente che è in una positiva relazione con il processo di insegnamento. Nell'aula virtuale compito del docente è di utilizzare strategie comunicative che possano far percepire la sua presenza nonostante la distanza. Sulla base di questa presenza, studenti e docenti possono dare vita a una comunità costruita su una presenza sociale e cognitiva, dove ognuno percepisce l'altro come persona reale, dove il docente assicura un concreto processo di insegnamento, sostenuto da una valida progettazione e dall'uso di strumenti e metodi di facilitazione (Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2010) e di comunicazione, servendosi anche dell'integrazione di diversi tool tecnologici.

Molti studi rilevano che, in linea generale, studenti e studentesse preferiscono la didattica F2F. Nello studio condotto da Tichavsky, Hunt, Driscoll e Jicha (2015) su 730 studenti è emerso che tre sono gli aspetti che determinano le preferenze di studenti/esse per la didattica F2F: (i) l'interazione, enfatizzando l'importanza della possibilità in aula di una generale e maggiore interazione, della possibilità di discutere con i pari o di ricevere un feedback immediato dai docenti, di comprendere meglio i contenuti, di stabilire una relazione con il docente e di cogliere il suo entusiasmo e dinamismo; (ii) la motivazione, riconoscendo quella estrinseca come fattore fondamentale e sostenuta dalle continue sollecitazioni offerte

dal docente; (iii) la familiarità, riconoscendo l'attività F2F come possibilità di imparare meglio e di essere guidati in ciò che si deve fare, percependo invece l'online come qualcosa di impersonale e confuso. I temi dell'interazione e del coinvolgimento come ragioni delle preferenze di studenti/esse per la didattica F2F, sono anche presenti nello studio di Wright (2017) o in quello di Johnson e Palmer (2015), dove, nello specifico, studenti/esse di un corso linguistico considerano la presenza fisica una modalità che promuove interesse per i materiali del corso, l'interazione con il docente e i pari.

Altri studi, invece, evidenziano che studenti e studentesse non hanno particolari preferenze per uno dei due format didattici (Allen, Bourhis, Burrell, & Mabry, 2002; Driscoll, Jicha, Hunt, Tichavsky & Thompson, 2012).

### 3. Lo studio

#### 3.1 Contesto e partecipanti

Con la diffusione della pandemia di Covid19 tutti gli insegnamenti del secondo semestre dell'anno accademico 2019/20 sono stati erogati completamente online. In particolare, lo studio riporta i dati relativi alla percezione di un gruppo studenti e studentesse frequentanti l'insegnamento 'Teaching and Interventions in Organisations' (6 CFU) del corso di Laurea magistrale in 'Management dei servizi educativi e formazione continua' dell'Università di Padova. La necessità di ripensare rapidamente la progettazione del corso non ha impedito alle due docenti coinvolte di definire attività differenziate per chi era presente online e per chi, invece, aveva deciso di essere un/una non frequentante, così come consentito dal regolamento del corso di studi.

L'insegnamento è stato condotto nel periodo marzo-aprile 2020 per 6 ore a settimana, con l'utilizzo della modalità sincrona e pillole di attività asincrone mediante la piattaforma zoom, messa a disposizione dall'ateneo patavino e l'integrazione della piattaforma moodle dell'insegnamento, oltre che di altri tool tecnologici.

Le sfide riscontrate sono state legate alla riprogettazione del corso, alla scelta delle attività e dei metodi per poter garantire un'esperienza di apprendimento significativa anche a distanza. Questo ha portato le docenti a condividere la dimensione pedagogica di riferimento per operare scelte coerenti che potessero coniugare contenuti, attività, tool tecnologici e metodi, oltre che definire ruoli di docenti e studenti al fine di raggiungere gli obiettivi del corso.

Tra i 38 iscritti, 21 hanno scelto di seguire il corso in modalità sincrona che, con decisione volontaria condivisa, le due docenti del corso hanno condotto sempre in contemporanea. A conclusione degli esami, dei 21 studenti sempre presenti durante le lezioni sincrone, 10 hanno volontariamente partecipato allo studio.

#### 3.2 Metodo e strumento

Il presente studio è stato guidato da due specifiche domande di ricerca:

- (i) Quali sono le differenze percepite da studenti e studentesse tra la didattica F2F e la didattica a distanza?
- (ii) Quale efficacia è stata percepita da studenti e studentesse relativamente all'esperienza di didattica sincrona sperimentata?

Per rispondere alle domande di ricerca è stato utilizzato un approccio qualitativo e come strumento di indagine è stata sviluppata un'intervista semistrutturata focalizzata su diverse dimensioni (apprendimento, organizzazione, integrazione tecnologie, clima, metodo, coinvolgimento), ma i dati presi in considerazione in questo specifico studio fanno riferimento alle seguenti dimensioni:

- (i) differenze tra lezione online e lezione in presenza;
- (i) livello di efficacia dell'esperienza di apprendimento sperimentata in modalità sincrona.

Lo studio è stato presentato a studenti/esse mediante la piattaforma Moodle, dove hanno espresso la loro disponibilità a essere intervistati. L'invito a prenderne parte ha consentito di ottenere l'adesione di 8 studentesse e 2 studenti, che successivamente sono stati/e contattati/e singolarmente via e-mail per programmare l'intervista. Tutte le interviste, della durata di circa 1 ora, sono state condotte nel periodo giugno-luglio 2020, mediante l'uso della piattaforma Zoom e sono state audio-registrate con il consenso dei/delle partecipanti.

Il vantaggio dell'intervista semistrutturata come tecnica di indagine è identificabile nella possibilità di utilizzare il suo carattere flessibile, che consente di fornire chiarimenti, laddove necessari, assicurare un ascolto attivo, rimanendo ancorati più al discorso dell'intervista all'intervistato/a che rigidamente al protocollo dell'intervista. Questo ha consentito alle ricercatrici di dare valore ai contenuti e alla comunicazione, senza perdere di vista la motivazione estrinseca generata dalla finalità della ricerca (Trincherò, 2002).

### 3.3 Analisi dei dati

Avendo audio-registrato le interviste con il consenso di studenti e studentesse, successivamente è stato possibile trascriverle in modo letterale e in formato digitale, così da poter condurre l'analisi testuale mediante il software Atlas.ti. La combinazione degli approcci *top down* e *bottom up* nel processo di analisi delle interviste ha consentito di cogliere aspetti legati anche a dimensioni non considerate, ma che hanno aiutato una migliore interpretazione dei dati raccolti.

L'avvio della procedura di analisi ha previsto la costituzione di un'unica *Hermeneutic Unit* (HU) costituita dai 10 *Primary Documents* (PD). Tenendo conto delle dimensioni di interesse, l'analisi ha previsto una prima codifica per poi passare all'identificazione delle *core-categories* (Tarozzi, 2008) ad esse correlate.

## 4. Risultati

Le *core-categories* corrispondono ai temi emergenti dai testi e rappresentano quegli elementi trasversali e significativi, utili a rispondere alle domande di ricerca. Nonostante i temi emersi fossero diversi, per questo contributo, ne sono stati selezionati cinque e riportati nella tabella seguente (Tab. 1).

Tema 1	La maggior parte di studenti e studentesse preferiscono la lezione F2F perché soddisfa il loro bisogno di socialità.
Tema 2	Gli studenti e le studentesse hanno percezioni diverse relativamente a: gestione del tempo e concentrazione nelle due modalità di seguire la didattica

Tema 3	Studenti e studentesse associano il coinvolgimento e la partecipazione al metodo utilizzato piuttosto che alla modalità di erogazione della didattica
Tema 4	Durante l'esperienza di didattica a distanza sperimentata la relazione e il clima hanno ridotto la distanza fisica.
Tema 5	Per studenti e studentesse, l'esperienza di didattica sincrona vissuta è stata efficace per l'apprendimento.

**Tabella 1: Temi emersi**

I risultati correlati al primo, al secondo e al terzo tema hanno consentito di rispondere alla prima domanda di ricerca: 'Quali sono le differenze percepite da studenti e studentesse tra la didattica F2F e la didattica a distanza?'

*Tema 1: La maggior parte di studenti e studentesse preferiscono la lezione F2F perché soddisfa il loro bisogno di socialità.*

La maggior parte di studenti/esse ha evidenziato come la differenza più significativa tra le due modalità di seguire le lezioni sia dato dalla distanza fisica. Infatti, quasi tutti hanno affermato che in riferimento a questa particolare esperienza quello che ha maggiormente creato la differenza rispetto alla lezione F2F è stato l'assenza della 'fisicità', facendo riferimento a: 'l'abbraccio, la stretta di mano, la chiacchierata informale su argomenti diversi da quelli previsti dal corso, il caffè insieme'. Una studentessa ha affermato:

"Ci sono degli aspetti che mi fanno dire è meglio fare lezione in presenza, perché la diversità tra le due modalità è data proprio da quella mancanza della relazione vera e propria che si crea in un'aula, la fisicità, lo stare vicini, insieme in uno stesso posto."

Nonostante questo, non è mancato chi ha affermato che l'interazione che ha caratterizzato il corso ha ridotto la distanza fisica, tanto che uno studente ha dichiarato:

"Ci pensavo proprio nei mesi precedenti. In realtà, io personalmente ho percepito tanta più vicinanza online che in presenza, che è una cosa molto strana, infatti, avrei voluto capire come sarebbe proseguita questa cosa in presenza."

*Tema 2: Gli studenti e le studentesse hanno percezioni diverse relativamente a gestione del tempo, concentrazione, nelle due modalità di seguire la didattica*

Rispetto alle due modalità di usufruire dell'erogazione della didattica, studenti e studentesse percepiscono in modo diverso alcuni fattori. Tra questi, il tempo, infatti, viene percepito da alcuni come una dimensione che può essere meglio gestita da parte loro durante la didattica a distanza. A tal proposito, questo punto di vista è stato ben esplicitato dalla dichiarazione di una studentessa:

"Io mi trovo meglio online su questo punto di vista, perché sono a casa e appena finita la lezione, posso fare altro. [La lezione da casa] mi toglie quella mezz'oretta di strada e mi consente di organizzare le mie cose con calma."

Pur riconoscendo che con la didattica a distanza ci sia stato il risparmio di tempo, c'è chi ha identificato, in questo, un lato negativo:



“Ho risparmiato i tempi per andare all’università, potevo alzarmi un po’ più tardi. Il punto negativo è stato che magari tornando in treno dall’università avevo tempo per studiare, rileggere. Qui, [a casa] ho riscontrato che ero più stanca.”

Ancora, c’è chi ha percepito come i tempi più distesi, concessi dalla didattica a distanza, abbiano influenzato negativamente l’organizzazione personale oltre che la concentrazione a casa; chi, invece, ha associato l’esperienza della lezione a distanza con una necessaria e migliore capacità organizzativa:

“La lezione è a quell’ora, in quel giorno, in quella scatola. Tutte le esercitazioni sono lì. Hai tutta la giornata piena, è come andare a scuola. La gestione del tempo è molto più difficile online perché non c’è un tempo. Posso fare i compiti e posso farli 5 minuti prima. Al di là del contenuto, il lavoro è fatto, magari a mezzanotte e secondo me non è comprensibile. Secondo me è più difficile online perché... non c’è un tempo.”

Anche se è stata percepita da parte di tutti/e un’alta concentrazione in questo corso, dovuta alla variabilità delle attività e al livello di interazione tra pari e con le docenti, sono emerse percezioni diverse sul tema della concentrazione in relazione alla didattica a distanza. Infatti, c’è chi ha affermato che, in generale, con la didattica online l’energia di studenti/esse fatica ad emergere e quindi ai docenti è richiesto un maggiore impegno nel coinvolgerli; chi considera la didattica online molto più stancante associandola ancora una volta all’assenza della vicinanza fisica: “In presenza ti stanchi meno perché vivi dell’energia degli altri e viceversa.” Al contrario, c’è chi non rileva alcuna differenza o chi afferma:

“Online la concentrazione è più alta. In presenza puoi anche staccare un momento, online devi restare sempre molto attivo. Se dovessi dare un voto, per l’attenzione darei il 10 a quella online e un 7 a quella in presenza. [In presenza] Ti perdi un pochino di più.”

*Tema 3: Studenti e studentesse associano il coinvolgimento e la partecipazione al metodo utilizzato, piuttosto che alla modalità di erogazione della didattica*

Anche se il coinvolgimento è stato associato più volte anche alla vicinanza fisica, tutti gli studenti e tutte le studentesse che hanno partecipato allo studio, dopo l’esperienza vissuta e il confronto con esperienze F2F, hanno fatto emergere come il livello di coinvolgimento e di partecipazione possa essere influenzato non dalla modalità di erogazione della didattica, ma dalle strategie e metodi di insegnamento utilizzati. A conferma di questo sono le seguenti affermazioni di studenti e studentesse:

“[...] dipende da come viene organizzato il corso, perché in questo corso mi sono sentita molto coinvolta online, in altri corsi online mi sono sentita molto meno coinvolta e a lezione in presenza uguale. Secondo me non dipende tanto dall’essere in presenza/online, ma dall’organizzazione del corso.”

“Dipende un po’ da come viene proposto il corso. Non è l’essere in aula o non esserci. Ho seguito corsi in presenza che non mi hanno per nulla coinvolto. Ho seguito corsi online che mi hanno coinvolto molto.”

“Per come è stata impostata questa materia, secondo me non c’è differenza di coinvolgimento.”

“Dipende sempre da come vengono strutturate le lezioni. Non è online o in presenza, è più il modo in cui appunto si fa una cosa. Dell’online la cosa più negativa che ho trovato è di stare tante ore davanti al computer e di essere da soli. Non ho trovato altro come contro.”

I livelli alti di partecipazione e di interazione sono stati dunque associati al metodo facendo emergere la validità delle strategie utilizzate durante l’esperienza proposta a supporto della centralità di chi apprende, della promozione di uno spazio per il peer-learning grazie ai lavori di gruppo, alle strategie di simulazione, di role-play, di discussione, di verifica. Infatti, alcuni hanno dichiarato:

“Questa modalità organizzativa l’ho trovata efficace perché noi eravamo insieme, quindi sembrava davvero di stare in classe, la partecipazione era molto caldeggiata, ma allo stesso tempo diventava spontanea.”

“La dinamicità, il cadenzare, il ritmo, i lavori di gruppo con i ruoli e l’abbinare la teoria alla pratica [hanno favorito la partecipazione].”

“[...] le attività che voi avete creato mi hanno spinto a fare qualche passo in più, ad essere maggiormente coinvolta, non era una lezione passiva in cui potevo togliere l’audio e la videocamera. [...] le attività ad esempio di verifica dell’apprendimento parziale ad ogni fine lezione. Questo è un facilitatore importante, specie soprattutto per chi perde contenuti per strada (io ad esempio non prendo appunti).”

“[...] mi hanno aiutato la continuità e il fatto che fossimo sempre lì a pensare, rielaborare e produrre qualcosa.”

“Il vostro approccio, il modo in cui ci invitavate a partecipare mi ha fatto sentire più tranquilla però anche venire a lezione già preparata, che già sapevo di cosa avrei dovuto parlare. Quindi non temevo quel momento.”

I temi 4 e 5 consentono di rispondere alla seconda domanda di ricerca: “Quale efficacia è stata percepita da studenti e studentesse relativamente all’esperienza di didattica sincrona sperimentata?”

*Tema 4: Durante l’esperienza di didattica a distanza sperimentata, la relazione e il clima hanno ridotto la distanza fisica.*

Il tema 4 si pone in continuità con il tema precedente, proprio perché il clima favorevole che si sviluppa in un’aula virtuale, grazie alle positive interazioni tra pari, tra studenti/esse e docenti oltre a favorire la partecipazione, ne riducono la distanza fisica. Questo fenomeno è stato ampiamente percepito da studenti e studentesse intervistati/e, che, seppur sentito in maniera diversa rispetto al contesto reale d’aula, hanno dichiarato:

“È stato leggermente diverso. Però col fatto di vederci in maniera sincrona, ciò ha fatto sì che si ricreasse l’ambiente classe, sicuramente diverso dalla classe fisica, però l’interazione la possibilità di collaborare, di lavorare in gruppo, di essere vicini e connessi ha fatto sì che il clima online fosse comunque produttivo e stimolante.”

“Beh, sì... è diversa, ma alla fine anche una conversazione come questa, che è a distanza, come è stata anche durante il corso, è molto interessante, ti senti vicino anche nella distanza”.

Queste percezioni sono rafforzate da altre affermazioni simili, quando nello specifico i partecipanti hanno fatto riferimento alle relazioni con i pari evidenziando come abbiano potuto contribuire alla riduzione della distanza fisica:

“Nella situazione Covid, tutti distanti, il fatto di essere così uniti e di non essersi persi, cosa che sarebbe successa in caso di lezioni asincrone. Siamo comunque riusciti a darci forza l’un l’altro anche se eravamo distanti nel senso di non essere insieme.”

“Devo dire che mi sono anche avvicinata tramite questa modalità online a persone a cui non mi ero avvicinata in presenza. Ho stretto rapporti.”

Anche sulle relazioni con le docenti alcune dichiarazioni hanno fatto emergere come possano essere di supporto facilitando la riduzione della distanza fisica:

“[la relazione docenti-studenti/esse] Sicuramente di supporto, mi verrebbe da dire molto calda, molto accogliente [...] abbiamo trovato sempre molta disponibilità, quindi secondo me questo è stato importante ed è questo che ha poi aiutato il gruppo man mano a sciogliersi, a prendere confidenza, a lavorare insieme.”

“Le docenti sapevano chi fossi, come ti chiamavi e non c’era quel distacco tipico delle università, soprattutto quelle grandi. [...] è insolito che all’università un professore riesca a imparare il tuo nome. Per me è stato come un po’ tornare indietro, un rapporto che è andato un po’ oltre il livello istituzionale.”

Tutto questo ha portato studenti/esse ad affermare che si sono sentiti come se fossero in aula: “Alla fine del corso mi sentivo ‘fisicamente’ con le altre persone, quindi un bel clima”.

Inoltre, in un momento così difficile qualcuno ha considerato il corso un supporto anche dal punto emotivo:

“[...] un momento per uscire dai pensieri legati al Covid, per incontrare gli altri, è stato un momento per costruire quella socialità che non c’era più. La ritrovavo nel corso, perché mi sentivo molto coinvolta, a differenza di altri corsi dove accendevo lo schermo e ascoltavo e basta.”

“È stato col passare del tempo una forma quasi di compagnia, era un collegamento con la quotidianità che ci mancava. Sapere di poter interagire con qualcuno, anche se non di persona, parlare, era un momento di distrazione, di qualcosa che ricordava la vita come era prima, proprio: l’università, lo studio, qualcosa che andava avanti anche se tutto il resto era bloccato, in una situazione veramente brutta.”

*Tema 5: Per studenti e studentesse, l’esperienza di didattica sincrona vissuta è stata efficace per l’apprendimento*

All’unanimità studenti e studentesse intervistati/e hanno dichiarato che la strategica combinazione delle strategie interattive, delle attività e delle tecnologie adottate che hanno richiesto il protagonismo di chi apprende hanno promosso apprendimento, facilitando sia la messa in atto di abilità possedute sia poten-

ziando e sviluppando altre abilità: organizzative, riflessive, comunicative, linguistiche, partecipative, digitali. In particolare, alcuni studenti hanno affermato:

*“Penso che sia stato il corso tra tutti quelli seguiti online che mi ha dato di più, in cui ho appreso di più in quanto eravamo sempre in continuo movimento, avevamo sempre attività da fare; il fatto che potevo intervenire e parlare nonostante fossi dietro una webcam a me ha dato tanto.”*

*“Poi il confronto con i miei compagni. E sempre tanto difficile mettersi a confronto, ma qui non ci sono stati grandi problemi e poi venivamo chiamati a farlo. Non pensavo di poter fare lezione in questo modo, non pensavo di apprendere in questo modo. Mi porto dietro tutte le cose che ho fatto, mi ricordo ancora tutto.”*

A supporto dell'apprendimento sono state identificate sia l'organizzazione del corso sia il metodo, nonostante l'impegno richiesto a studenti e studentesse ai quali veniva richiesto di essere coinvolti in attività flipped e preparatorie per la fase interattiva nello spazio virtuale. Gli studenti hanno riconosciuto la dinamicità stimolante del corso a supporto dell'apprendimento, dichiarando:

*“Non avevi il tempo di annoiarti, noi stavamo incollati ore, a volte ci dimenticavamo di fare la pausa, però i tempi veramente ti sfuggivano, per me il tempo volava, non mi sono mai annoiata.”*

*“A me è piaciuto perché era vario, non era la stessa cosa ogni volta che c'era la lezione, stimolava l'apprendimento, c'erano cose diverse con cui confrontarsi, visto che era online e magari è più difficile mantenere l'attenzione, questo alternarsi mi ha aiutato a rimanere concentrata, rispetto ad altre lezioni in cui si ascolta; questa alternanza di attività ti porta a mantenere l'attenzione.”*

*“Anche il fatto dell'interazione, il dover riassumere delle cose, preparare delle cose per la lezione ha fatto sì che io studiassi volta per volta e sono arrivata alla fine del corso che sapevo già tutti gli argomenti, quindi per me è stata efficace.”*

## 5. Discussione

Lo studio qui presentato ha voluto investigare le percezioni di studenti e studentesse in merito alle differenze percepite tra didattica a distanza e didattica F2F, oltre all'efficacia percepita relativamente alla specifica esperienza di apprendimento online legata all'insegnamento sopra menzionato e frequentato durante l'emergenza epidemiologica.

Nonostante il 'campione' coinvolto non possa essere rappresentativo della popolazione studentesca coinvolta nella didattica a distanza durante la fase dell'emergenza sanitaria, i risultati offrono significativi spunti di riflessione sul ruolo che possano avere alcuni fattori nella didattica a distanza nel sopperire la distanza fisica tra i partecipanti, nell'assicurare significative esperienze di apprendimento, attraverso la strategica combinazione di attività, metodi e strumenti assicurandone il protagonismo e la centralità di studenti e studentesse.

Riguardo alla prima domanda di ricerca risulta chiaro che l'elemento che traccia la sostanziale differenza tra didattica a distanza e F2F sembra essere la man-

canza della relazione quotidiana all'interno di un contesto reale in cui lo scambio e la reciprocità si manifestano anche attraverso le relazioni informali tra pari, come ha affermato una studentessa: "attraverso il contatto, gli sguardi, le intese, le pause condivise." A studenti e studentesse coinvolti/e sembra essere proprio mancata la possibilità di vivere l'esperienza universitaria, fatta di studio in aula, di maggiore interazione face-to-face, di relazioni informali. Questo conferma quanto riscontrato nello studio di Tichavsky, Hunt, Driscoll e Jicha (2015) che ha evidenziato l'interazione come uno dei fattori per i quali la lezione F2F sia preferita da studenti/esse, perché percepita un supporto alla motivazione e all'interesse, dimostrando così anche il valore dell'*immediacy* di cui parla Baker (2010) a supporto del coinvolgimento e della migliore comprensione dei materiali di studio.

Le diverse percezioni rilevate tra i/le partecipanti rispetto alla gestione del tempo, alla concentrazione nei due tipi di didattica rispecchiano le diverse preferenze di studenti/esse rilevate in letteratura. La migliore capacità di gestire il tempo, durante la didattica F2F da parte di alcuni, riflette quella familiarità di cui parlano Tichavsky e colleghi (2015) e che la didattica in aula sembra garantire, facendo percepire a chi apprende una maggiore guida e comprensione dei materiali e una migliore gestione delle attività da completare. Tuttavia, non sono mancati quelli che non hanno rilevato alcuna differenza tra didattica a distanza e quella F2F, associandola non solo alla possibilità di gestire meglio il tempo con la didattica a distanza, ma soprattutto a un alto livello di interazione e di coinvolgimento oltre che di concentrazione, legata alla variabilità delle attività e alla dinamicità organizzativa del corso frequentato. Questo conferma quanto sostenuto da Baker (2010) secondo il quale proprio l'interazione sostiene la motivazione; essa è una dimensione che può essere assicurata anche nella didattica online senza che la distanza fisica comprometta la comunicazione che, seppur mediata da tool tecnologici (Garrison & Shale, 1990), riesce a far percepire l'*immediacy* del docente nonostante la distanza. Proprio a questo si collega la seconda domanda di ricerca, ovvero, la percezione di studenti e studentesse sull'efficacia percepita relativamente al corso frequentato. Infatti, il totale riconoscimento dell'efficacia del corso frequentato, associata alla combinazione di metodi, attività e strumenti, oltre che al positivo clima di un ambiente virtuale di apprendimento determinato dall'incoraggiamento, dall'interazione docenti-studenti/esse, dall'apprendimento tra pari, dal ruolo attivo di ciascuno, ha fatto percepire a studenti/esse la presenza di una comunità fondata su quella presenza sociale e cognitiva di cui parlano Garrison e colleghi (2010) e che li ha fatti sentire "vicini anche a distanza", "connessi come se fossero in aula". A conferma di questo ne è stato il tema emerso dalle interviste relativamente al clima e alle relazioni come componenti capaci di ridurre la distanza fisica in un'aula virtuale, dove le relazioni positive con i pari e le docenti sono state costruite all'insegna del supporto, dello scambio e della sospensione di ogni forma di giudizio. Il valore attribuito all'esperienza formativa vissuta a distanza è stato legato più al 'come' che al 'dove' e, quindi, più ai metodi e alle strategie di facilitazione che al luogo fisico/virtuale di realizzazione della didattica. Infatti, studenti e studentesse hanno riconosciuto che il corso frequentato ha promosso un apprendimento concreto e duraturo grazie all'organizzazione, ai metodi e alle attività che hanno consentito la messa in atto di alcune delle loro abilità, il potenziamento e lo sviluppo di altre. In tal senso, i risultati ottenuti dunque rendono lo studio parte di quelli che attribuiscono valore equivalente all'apprendimento F2F e a distanza (cfr. de Jong, Verstegen, Tan, & O'Connor, 2013; Fishman, et al. 2013; Porter, Pitterle, & Hayney, 2014), dimostrando che nella didattica a distanza, come in quella F2F, le variabili comuni e sempre presenti che ne influen-

zano l'efficacia sono le stesse: docente, studente, contenuti, ambienti di insegnamento/ apprendimento (Zhao et al., 2005). I mediatori tecnologici sono l'unica componente diversa nella didattica a distanza che se adeguatamente integrati possono ridurre gli effetti della distanza tra docente e studenti/esse (Koehler & Mishra, 2008), oltre che tra studenti/esse.

## Conclusioni

Il limite dello studio rappresentato dalla ridotta numerosità dei partecipanti, dal coinvolgimento di studenti/esse appartenenti ad un unico campo di studi e ad un'unica area geografica, non consente di presentare risultati generalizzabili, ma sicuramente offre spunti di riflessione sia in relazione alla pari dignità formativa tra didattica F2F e didattica a distanza, sia alla possibilità di creare una didattica attiva e interattiva anche a distanza. Infatti, l'uso strategico e combinato di attività, metodi e tool tecnologici può consentire di ridurre la creazione di quelle barriere che molto spesso, nella didattica a distanza, sono esclusivamente attribuite alla distanza fisica. In realtà, come sostengono Zhao e colleghi (2005) e come è stato dimostrato anche da questo studio, l'efficacia della didattica (a distanza o F2F) dipende sempre dalle stesse componenti: docente, studente, materiali, ambiente di insegnamento/apprendimento. A sua volta, lo strategico intreccio di queste variabili dipende sicuramente da un'efficace progettazione, capace di combinare la dimensione disciplinare, pedagogica e tecnologica, attraverso cui i contenuti possono essere insegnabili, grazie alla selezione di quelle tecnologie che possono supportare creativamente i processi di insegnamento/apprendimento nel rispetto dei bisogni e del ruolo attivo di chi apprende. I risultati ottenuti, infatti, evidenziano come la centralità di studenti e studentesse, assicurata dalla scelta di metodi che hanno richiesto il loro coinvolgimento attivo e l'interazione costante nella manipolazione dei contenuti del corso, ha consentito di generare la motivazione e di far percepire loro l'esperienza come un proficuo percorso di apprendimento anche se a distanza.

## Riferimenti bibliografici

- Abdal-Haqq, I. (1998). *Constructivism in teacher education: Considerations for those who would link practice to theory*. ERIC Digest, ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., & Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. *American Journal of Distance Education*, 16(2), 83-97
- Baker, C. (2010). The Impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. *Journal of Educators Online*, 7(1), 1-30.
- Brescia, W. F. (2003). A Support Taxonomy for Improving Online Discussions. *Journal of Public Affairs Education*, 9(4) 289-298.
- Cavanaugh, C. S. (2001). The effectiveness of interactive distance education technologies in K-12 learning: A meta-analysis. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 73-88.
- De Jong, N., Verstegen, D. M. L., Tan, F. E. S., & O'connor, S. J. (2013). A comparison of classroom and online asynchronous problem-based learning for students undertaking statistics training as part of a Public Health Masters' degree. *Advances in Health Sciences Education*, 18(2), 245-264.
- Dimeff, L. A., Harned, M. S., Woodcock, E. A., Skutch, J. M., Koerner, K., & Linehan, M. M.

- (2015). Investigating bang for your training buck: a randomized controlled trial comparing three methods of training clinicians in two core strategies of dialectical behavior therapy. *Behavior Therapy*, 46(3), 283-295.
- Driscoll, A., Jicha, K., Hunt, A. N., Tichavsky, L., & Thompson, G. (2012). Can online courses deliver in-class results? A comparison of student performance and satisfaction in an online versus a face-to-face introductory sociology course. *Teaching Sociology*, 40(4), 312-33.
- Fishman, B., Konstantopoulos, S., Kubitskey, B. W., Vath, R., Park, G., Johnson, H., & Edelson, D. C. (2013). Comparing the impact of online and face-to-face professional development in the context of curriculum implementation. *Journal of teacher education*, 64(5), 426-438.
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, 13(1), 31-36.
- Garrison, D. R., & Shale, D. (1990). *Education at a distance: From issues to practice*. Melbourne, FL: Krieger.
- Jaggars, S. S., Edgecombe, N., & Stacey, G. W. (2013). What We Know about Online Course Outcomes. Research Overview. *Community College Research Center, Columbia University*.
- Johnson, C., & Brescia Jr, W. (2006). Connecting, Making Meaning, and Learning in the Electronic Classroom: Reflections on Facilitating Learning at a Distance. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 56-74.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.
- Larson, D. K., & Sung, C. H. (2009). Comparing student performance: Online versus blended versus face-to-face. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(1), 31-42.
- Lundberg, C. A., & Schreiner, L. A. (2004). Quality and frequency of faculty-student interaction as predictors of learning: An analysis by student race/ethnicity. *Journal of College Student Development*, 45(5), 549-565.
- Machtmes, K., & Asher, J. W. (2000). A Meta-Analysis of the Effectiveness of Telecourses in Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 14(1), 27-46.
- McAlpine, I. (2000). Collaborative learning online. *Distance Education*, 21(1), 66 – 80.
- McCutcheon, K., Lohan, M., Traynor, M., & Martin, D. (2015). A systematic review evaluating the impact of online or blended learning vs. face to face learning of clinical skills in undergraduate nurse education. *Journal of advanced nursing*, 71(2), 255-270.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). *The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature*. Teachers College, Columbia University.
- Johnson, D. M., & Palmer, C. C. (2015). Comparing student assessments and perceptions of online and face-to-face versions of an introductory linguistics course. *Online Learning Journal*, 19(2), 1-18
- Palmer, L., O'Donnell, J. M., Ren, D., & Henker, R. (2014). Comparison of Nurse Anesthesia Student 12 Lead EKG Knowledge, Interpretation Skill, Satisfaction and Attitude: Traditional Instruction vs. Asynchronous Online Video Lecture. *Journal of Online Learning & Teaching*, 10(3).
- Pereira, A. S., & Wahi, M. M. (2018). Comparison of didactic, technical, role modeling, and ethics learning acquisition in undergraduate online versus face-to-face modalities. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 18(5).
- Porter, A. L., Pitterle, M. E., & Hayney, M. S. (2014). Comparison of online versus classroom delivery of an immunization elective course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(5), 1-9.
- Restauri, S. L. (2006). *Faculty-student interaction components in online education: What are the effects on student satisfaction and academic outcomes?* (Doctoral dissertation, Capella University)
- Ranieri, M., Raffaghelli, J., & Pezzati, F. (2018). Digital resources for faculty development in e-learning: a self-paced approach for professional learning. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(1), 104-118.

- Russell, T. (1999). *The no significant difference phenomenon*. Chapel Hill, NC: Office of Instructional Telecommunications, University of North Carolina.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tichavsky, L. P., Hunt, A. N., Driscoll, A., & Jicha, K. (2015). It's Just Nice Having a Real Teacher: Student Perceptions of Online versus Face-to-Face Instruction. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), 1-10.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Ullah, H., & Wilson, M. A. (2007). Students' academic success and its association to student involvement with learning and relationships with faculty and peers. *College Student Journal*, 41(4), 1192-1203.
- Vrasidas, C. and Glass, G. V. (2002). A conceptual framework for studying distance education. In C. Vrasidas & G. V. Glass (eds) *Current Perspectives in Applied Information Technologies: Distance Education and Distributed Learning* (pp. 31–56). Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- Wright, B. M. (2017). Blended learning: Student perception of face-to-face and online EFL lessons. *Indonesian journal of applied linguistics*, 7(1), 64-71.
- Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C., & Tan, H. S. (2005). What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *Teachers College Record*, 107(8), 1836.