

CECCONI Luciano, SANNICANDRO Katia, BELLINI Claudia (2019), Student's perceptions in evaluating blended university courses, Italian Journal of Educational Technology, Volume 27, n.3, pp. 207-226; ISSN (print) 2532-4632 | ISSN (online) 2532-7720.

[Home](#) / [Archives](#) / [Vol 27 No 3 \(2019\): Dossier: Quality Issues in Online Higher Education](#) / [Articles - Dossier](#)

# STUDENTS' PERCEPTION IN EVALUATING BLENDED UNIVERSITY COURSES



[PDF \(ITALIANO\)](#)

Published Dec 30, 2019

DOI <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1108>

**Luciano Cecconi**

University of Modena and Reggio Emilia (UNIMORE), Modena, Italy

**Katia Sannicandro**

University of Modena and Reggio Emilia (UNIMORE), Modena, Italy

**Claudia Bellini**

University of Modena and Reggio Emilia (UNIMORE), Modena, Italy

## Abstract

The spread of blended academic courses generates two needs: on the one hand, to make more explicit what we mean exactly by "mixed teaching", and on the other, to develop a suitable framework guiding the complex evaluation process of this innovative university teaching mode. Students' perception has always been one of the most important features to consider whenever teaching is evaluated. The aim of this contribution is to describe methods and results of an investigation carried out with a sample of students enrolled in the four courses that the University of Modena and Reggio Emilia (UNIMORE) delivers in blended mode.

Issue

[Vol 27 No 3 \(2019\): Dossier: Quality Issues in Online Higher Education](#)

Italian Journal of Educational Technology (IJET) | ISSN (print) 2532-4632 | ISSN (online) 2532-7720



CiteFactor

# La percezione degli studenti nella valutazione dei corsi universitari erogati in modalità blended

## *Students' perception in evaluating blended university courses*

Luciano Cecconi\*, Katia Sannicandro and Claudia Bellini

University of Modena and Reggio Emilia (UNIMORE), Modena, Italy, [luciano.cecconi@unimore.it](mailto:luciano.cecconi@unimore.it)\*,  
[katia.sannicandro@unimore.it](mailto:katia.sannicandro@unimore.it), [claudia.bellini@unimore.it](mailto:claudia.bellini@unimore.it)

\*corresponding author

**HOW TO CITE** Cecconi, L., Sannicandro, K., & Bellini, C. (2019). La percezione degli studenti nella valutazione dei corsi universitari erogati in modalità blended. *Italian Journal of Educational Technology*, 27(3), 207-226. doi: 10.17471/2499-4324/1108

**SOMMARIO** La diffusione dei corsi accademici in modalità blended fa emergere da un lato la necessità di esplicitare il significato dell'espressione "didattica mista", andando anche oltre l'inevitabile sinteticità della definizione proposta dall'ANVUR, e dall'altro l'urgenza di elaborare un adeguato quadro di riferimento (framework) in grado di orientare il complesso processo di valutazione di questa nuova modalità della didattica universitaria. La percezione degli studenti costituisce da sempre uno degli aspetti più importanti da considerare nel momento in cui si decide di valutare la didattica. Scopo del contributo è quello di descrivere il metodo e i risultati di un'indagine condotta su un campione di studenti iscritti ai quattro Corsi di Studio dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (UNIMORE) erogati in modalità mista (blended).

**PAROLE CHIAVE** Didattica; Qualità; Valutazione; Blended Learning; Percezione degli Studenti.

**ABSTRACT** The spread of blended academic courses generates two needs: on the one hand, to make more explicit what we mean exactly by "mixed teaching", and on the other, to develop a suitable framework guiding the complex evaluation process of this innovative university teaching mode. Students' perception has always been one of the most important features to consider whenever teaching is evaluated. The aim of this contribution is to describe methods and results of an investigation carried out with a sample of students enrolled in the four courses that the University of Modena and Reggio Emilia (UNIMORE) delivers in blended mode.

**KEYWORDS** Teaching; Quality; Evaluation; Blended Learning; Students' Perception.

## 1. INTRODUZIONE

La percezione degli studenti costituisce solo uno degli elementi su cui si fonda il processo di valutazione della didattica. Vanno infatti considerati anche altri elementi, alcuni dei quali appartengono, come la percezione degli studenti, alla dimensione soggettiva (p. es. la percezione dei docenti), altri invece sono riconducibili alla dimensione oggettiva (p. es. i livelli di apprendimento degli studenti). Tuttavia, anche se l'opinione degli studenti non rappresenta l'unica fonte di informazioni utili alla valutazione della didattica, può comunque essere considerata una delle più importanti, sicuramente quella che permette di rilevare immediatamente la qualità della relazione esistente tra l'istituzione universitaria (curricolo, docenza, servizi) e i suoi utenti.

Il contesto formativo cui si riferisce il presente contributo è quello dei Corsi di Studio (CdS) accademici erogati in modalità mista. Il Decreto Ministeriale del MIUR 635 dell'8 agosto 2016, ripreso dall'Agenda Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) nelle *Linee Guida per l'Accreditamento Periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio Universitari* (versione del 10 agosto 2017) classifica le diverse tipologie di CdS in base alla modalità di erogazione della didattica. Si definiscono in "modalità mista" i CdS che «prevedono l'erogazione con modalità telematiche di una quota significativa delle attività formative, in misura non superiore ai due terzi» (ANVUR, 2017).

## 2. BLENDED, IN CHE SENSO?

La definizione ANVUR, che richiama quella di Graham (2004) secondo il quale l'apprendimento misto (*bLearning*) va inteso come l'integrazione di attività faccia-a-faccia con attività a distanza supportate dalle tecnologie, si limita ad indicare e misurare uno solo dei tanti significati racchiusi nel termine "misto", quello che mette insieme didattica in presenza e didattica a distanza, focalizzando cioè l'attenzione esclusivamente sulla modalità di erogazione. Tuttavia, a proposito di erogazione, è lo stesso Graham (2013) che riconosce la difficoltà, durante la fase progettuale, di giungere alla condivisione dei criteri per decidere, ad esempio, quanto tempo assegnare alla presenza e quanto alla distanza. Significati diversi emergono anche a proposito del ruolo e del peso che ciascuna delle due componenti esercita nell'interazione con l'altra. In alcuni casi, nel processo di insegnamento/apprendimento, alla didattica in presenza è assegnato un ruolo centrale mentre alla didattica a distanza viene affidato un compito di puro e semplice supporto, in altri casi, invece, avviene il contrario (Quagliata, 2008).

Come purtroppo dimostrano diversi casi di attuazione della didattica mista in ambito universitario, mettere insieme didattica in presenza e didattica a distanza può significare anche semplicemente accostarle, giustapporle (cioè collocarle in una posizione di contiguità senza che vi sia tra loro unione o fusione). Le integrazioni, inoltre, vanno cercate ed attuate non solo tra presenza e distanza ma anche tra gli elementi (mezzi, metodi, tecniche) che caratterizzano ciascuna delle due modalità didattiche, integrazioni che possono condizionare profondamente la forma sia dell'una che dell'altra. Infatti, se si guarda alle esperienze realizzate, si può facilmente constatare che sia per la didattica in presenza sia per quella a distanza esistono livelli qualitativi molto diversi tra loro.

Aderire a una definizione "povera" (giustapposizione) o a una definizione "ricca" (mescolamento), così come attribuire alla progettazione didattica un ruolo e un peso più o meno rilevanti, sono decisioni che comportano conseguenze importanti dal punto di vista valutativo. Infatti, una delle prime e più importanti decisioni che devono essere prese in un'azione valutativa è quella che riguarda l'oggetto (o gli oggetti) della valutazione stessa: cioè che cosa si vuole sottoporre a valutazione. Pertanto, se vogliamo valutare la didattica mista dobbiamo definire con precisione ciò che intendiamo con "mista", senza limitarci alla

sola dimensione erogativa (presenza e distanza). Coerentemente con la definizione “ricca” il compito, non facile, tanto del progettista quanto del valutatore è innanzitutto quello di descrivere che cosa “mescolare”, come farlo e per quale scopo. Evitare di impegnarsi in questo compito comporta quasi inevitabilmente il rischio di far prevalere il significato della definizione “povera” e di produrre perciò esperienze di didattica mista altrettanto “povere”, basate cioè sul semplice accostamento di attività faccia-a-faccia a attività in rete. La qualità, infatti, non è tanto legata alla modalità di erogazione della didattica quanto al modo in cui essa viene progettata, al grado di coerenza e di responsività del progetto didattico rispetto alle peculiarità del contesto di riferimento. Insomma, il *locus of control* della qualità sembra essere proprio interno alla progettazione didattica, il luogo dove si decide cosa mescolare, come e perché.

In questa prospettiva Pombo e Moreira (2012) individuano almeno tre aree in cui si può concretizzare il modello misto (il mescolamento): a) *pedagogical strategies*; b) *supporting technologies*; c) *delivery mode*. Tuttavia, pensare al mescolamento allargando lo sguardo oltre la dimensione erogativa (*delivery mode*) non è sufficiente per rendere conto della complessità del processo didattico. Infatti, è possibile combinare e integrare tra loro non solo le tre aree citate ma anche i componenti presenti all’interno di ciascuna di esse; focalizzando l’attenzione più su un aspetto che su un altro si può costruire ogni volta una miscela diversa. Per esempio, per quanto riguarda le strategie pedagogiche (*pedagogical strategies*) si possono combinare attività di problem solving con attività basate sul confronto e sul dibattito (Donnelly, 2006), ma come in tutte le miscele possiamo decidere, a seconda delle necessità, di aumentare la dose di un ingrediente (p. es. quella del problem solving) e diminuire quella di un altro (p. es. quella del dibattito). Ragionamento analogo vale per l’area relativa ai supporti tecnologici (wiki, forum, social networks, blog, podcast etc.) e per quella riguardante la modalità di erogazione (*delivery mode*) dove si può dar vita a miscele diverse tra didattica *face-to-face* e didattica *online* prendendo e combinando il meglio dell’una e dell’altra (Garrison & Vaughan, 2008).

Dal punto di vista valutativo è dunque fondamentale porsi la domanda: cosa dovrebbe essere valutato? La risposta a questa domanda è costituita dall’individuazione e dalla descrizione degli oggetti della valutazione. In altre parole, si tratta di costruire quello che comunemente viene definito framework, un quadro in cui vengono elencati e descritti tutti gli elementi concettuali e operativi che costituiscono il riferimento e la guida di una determinata procedura. Tra i diversi framework utilizzabili per valutare i corsi blended a livello accademico si possono citare quello elaborato dello Sloan Consortium<sup>1</sup> (Moore, 2005) e quello proposto da Pombo e Moreira (2012).

Per valutare gli ambienti di apprendimento basati sull’online education lo Sloan Consortium ha elaborato il *Quality Framework* basato su cinque pilastri che dovrebbero sostenere la qualità degli ambienti di apprendimento:

- 1) *Learning effectiveness*;
- 2) *Cost effectiveness and institutional commitment*;
- 3) *Access*;
- 4) *Faculty satisfaction*;
- 5) *Student satisfaction*.

Questi cinque pilastri, che possiamo considerare come macro-oggetti della valutazione, sono stati concepiti per svolgere la funzione di orientamento e guida del processo di valutazione, di monitoraggio e di miglioramento continuo sia per le istituzioni accademiche sia per le organizzazioni di formazione aziendale. Per ciascuno di essi il framework prevede obiettivi, processi/pratiche, metriche e indici di progresso.

Pombo e Moreira (2012) propongono un *Evaluation Framework for Blended Learning Courses* in cui si

<sup>1</sup> A Consortium of Institution and Organizations Committed to Quality Online Education.

rappresenta la complessità del processo valutativo come un *puzzle* composto da quattro pezzi:

- 1) Chi dovrebbe valutare?
- 2) Come e quando valutare?
- 3) Cosa dovrebbe essere valutato?
- 4) A che cosa serve la valutazione?

Gli autori concentrano quindi la loro attenzione sul terzo pezzo del *puzzle*: “che cosa dovrebbe essere valutato?” e propongono una sorta di “motore” basato su tre categorie che devono funzionare insieme e che ancora una volta possiamo considerare come tre macro-oggetti della valutazione:

- 1) *Teaching*;
- 2) *Learning*;
- 3) *Resources*.

Per ciascuna di esse gli autori individuano una serie di criteri di valutazione.

Valutare la didattica mista (blended) significa quindi considerare la complessità appena descritta, una complessità che può essere governata innanzitutto in sede di progettazione e poi con il monitoraggio durante la fase di realizzazione. Verificando cioè se e in quale misura viene attuata la miscela tra le diverse aree previste e tra gli elementi che compongono ciascuna di esse e, infine, con quali risultati, sia in termini di efficacia sia in termini di efficienza.

### 3. I CORSI BLENDED DI UNIMORE

L'indagine presentata in questo contributo è stata condotta nell'ambito del progetto *Evaluation Framework for Blended Courses* promosso dal DELAC (*Digital Education and Learning Analytics Center*) del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane di UNIMORE. La necessità di sviluppare un modello di valutazione ad hoc è nata sotto la spinta di un'intensa attività di sperimentazione e di innovazione didattica promossa da UNIMORE nel triennio 2014-2017. Infatti, nell'a.a. 2014-2015 è stato avviato il progetto di ateneo BLECs (*Blended Courses*)<sup>2</sup>, sulla scorta di quella prima esperienza nell'anno accademico successivo è stato istituito il CdS in Scienze e Tecniche Psicologiche (STEPSI)<sup>3</sup> interamente in modalità blended, infine nell'a.a. 2016-2017 è stato avviato il progetto di ateneo MOOCs (Massive Open Online Courses) realizzato all'interno del network EduOpen<sup>4</sup> che, con un'offerta di corsi interamente online, va oltre il modello BLECs. L'esperienza innovativa di UNIMORE, come è accaduto per altre istituzioni accademiche nel mondo, ha percorso tutti e tre gli stadi di adozione della modalità *blended learning*:

- 1) *awareness/exploration*;
- 2) *adoption / early implementation*;
- 3) *mature implementation / growth* (Graham, Woodfield, & Harrison, 2012), accumulando allo stesso tempo esperienza, conoscenza e consapevolezza delle difficoltà.

L'attività condotta durante questo triennio, coordinata da EDUNOVA<sup>5</sup>, ha prodotto una ricca documentazione che, recependo e integrando le indicazioni del Decreto Ministeriale 635 e delle Linee guida ANVUR, ha

<sup>2</sup> Il progetto nel primo anno ha coinvolto 15 insegnamenti di 9 dipartimenti diversi e oltre 2000 studenti.

<sup>3</sup> Si tratta di un Corso di laurea Interateneo organizzato dall'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e dall'Università degli Studi di Parma.

<sup>4</sup> Rete nata nel 2016 che al momento raggruppa 21 istituzioni, eroga 274 corsi in formato mooc che coinvolgono oltre 60.000 studenti e 260 docenti/tutor.

<sup>5</sup> EDUNOVA, Centro Interateneo per le tecnologie a supporto dell'innovazione nella didattica, nella comunicazione, nella ricerca. Istituito nel 2013 per iniziativa dell'Università degli Studi di Ferrara, dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e dell'Università degli Studi di Parma.

guidato e sostenuto la progettazione, la realizzazione e l'erogazione dei corsi blended. In tutti e tre i casi citati un documento che indica le scelte più importanti sul piano organizzativo, tecnologico e metodologico è stato utilizzato dai progettisti di EDUNOVA per guidare tutti i docenti partecipanti alle sperimentazioni nel complesso percorso di riprogettazione dei loro insegnamenti in modalità blended<sup>6</sup>. Esemplare, da questo punto di vista, è la *Carta dei servizi*, redatta nel 2016 in occasione dell'istituzione del CdS Scienze e Tecniche Psicologiche, all'interno della quale sono esplicitati, per ogni CdS blended (in tutto 4), principi, finalità, modalità di erogazione e di accesso, servizi specifici per docenti e studenti (specialmente quelli impegnati in attività lavorative), formazione dei docenti, ambienti *software* e caratteristiche delle piattaforme. In questo documento, che conferma le indicazioni del Decreto Ministeriale 635 e delle *Linee guida* ANVUR, inizialmente viene esplicitato un principio ispiratore «*Il Learning Management System (LMS) dedicato al CdS si pone come obiettivo principale la realizzazione di un ambiente formativo all'interno del quale, pur in situazioni di distanza spazio-temporale, l'aspetto della relazione interpersonale sia preponderante rispetto a quello di semplice transito di informazioni.*» (UNIMORE, 2016). Si tratta di un principio che condiziona, almeno dal punto di vista pedagogico generale, l'intero impianto blended, sia nella sua componente a distanza sia in quella in presenza. Nei capitoli successivi la *Carta* entra nel dettaglio e precisa aspetti organizzativi, metodologici e didattici che riguardano soltanto la parte a distanza (distinguendo e precisando i diversi strumenti della didattica erogativa (DE) e della didattica interattiva (DI), così come vengono descritti dalla *Linee guida* ANVUR). La *Carta* di ogni CdS arriva a indicare anche una quota preferenziale della didattica *online*, per esempio per il CdS STEPSI, si indica un intervallo che va dal 30% al 50% del totale, in questo rivedendo i limiti indicati dalle stesse linee guida ANVUR (30% - 75%). Per la parte della didattica in presenza la *Carta* non entra nel merito, chiarendo che «La restante parte, a complemento, viene erogata in modalità 'tradizionale' in presenza in aula». Tutta la normativa nazionale (compreso il recente Decreto Ministeriale del MIUR n. 6 07.01.2019) si limita infatti a normare esclusivamente la parte della didattica online, rimandando alle singole progettazioni didattiche il compito di assicurare coerenza tra didattica in presenza e didattica a distanza. Proprio per compensare questa assenza di indicazioni specifiche sulla didattica in presenza (e sul legame tra questa e la didattica a distanza) la *Carta dei servizi* attribuisce una grande importanza al processo di progettazione e produzione dei singoli CdS e dei singoli insegnamenti, prevedendo per ogni docente, tra le altre cose, il supporto sia di un tutor sia di un gruppo di progettisti. La progettazione didattica adottata da EDUNOVA parte da un modello standardizzato (Sannicandro et al., 2018) ma apre anche alla possibilità di specifici adattamenti contestuali prevedendo un processo continuo di ridefinizione del progetto (Figura 1), in stretto collegamento con la sperimentazione didattica e tecnologica in atto. Un gruppo di *instructional designer* del Centro EDUNOVA si confronta costantemente con docenti e tutor.



**Figura 1.** La progettazione didattica nel processo formativo dei corsi blended.

Il processo prevede inizialmente un percorso di formazione rivolto ai docenti e ad altre figure professionali

<sup>6</sup> Il progetto BLECs e il progetto MOOCs hanno utilizzato delle *Linee guida*, i quattro CdS blended hanno utilizzato una *Carta dei servizi*.

coinvolte nelle attività di produzione e/o di supporto agli studenti (per esempio, esercitatori e tutor), segue quindi la progettazione didattica vera e propria che si concretizza nella compilazione di un *documento di progettazione didattica* (DPD). Le fasi successive del processo, sviluppo ed erogazione dei corsi, si realizzano in stretta connessione con la formazione dei docenti e la progettazione didattica. Nel DPD è esplicitata la strutturazione dell'insegnamento (per esempio, moduli, crediti formativi universitari) con la differenziazione tra didattica erogativa (DE) e didattica interattiva (DI), anche rispetto al numero di ore previste di didattica in presenza; inoltre, una sezione è dedicata alla descrizione e alla programmazione delle prove di autovalutazione e alle modalità e ai criteri utilizzati per la prova d'esame; particolare attenzione è posta, infine, sulla progettazione di *e-tivity* (problemi, report ecc.) e di attività collaborative. Uno degli obiettivi più importanti del supporto dei progettisti è quello di intervenire sugli aspetti metodologici dell'insegnamento e non solo su quelli tecnologici (Sannicandro et al., 2018), poiché questo garantisce anche una maggiore integrazione tra la didattica a distanza e quella in presenza. Il modello progettuale, inoltre, prevede anche specifiche azioni di monitoraggio per la raccolta e l'analisi delle esperienze e delle opinioni degli studenti e dei docenti, visti come aspetti fondamentali a partire dai quali ripensare e aggiornare le linee guida dei corsi di studio in modalità blended e il processo di riprogettazione didattica ad esso collegato (Spring & Graham, 2017).

### **3.1. Valutare i corsi blended**

Allo scopo di sviluppare un modello di valutazione e monitoraggio dei corsi blended il DELAC, fondato nel 2019, ha avviato una linea di ricerca sui quadri concettuali e sugli strumenti messi a punto per la valutazione dei corsi blended e online; tra quelli presi in esame si possono citare il WEBLEI, *Web-Based Learning Environment Instrument* (Chang, 1999; Chang & Fisher, 2003; Chandra & Fisher, 2009), l'HELAM, *Exagonal E-Learning Assessment Model* (Ozkan & Koseler, 2009), i *Rubric-based frameworks* (Smythe, 2011) e il *Conceptual framework for evaluating blended learning* (Bowyer & Chambers, 2017). Negli strumenti citati una delle dimensioni indagate è proprio quella riguardante la percezione e la soddisfazione degli studenti rispetto agli ambienti di apprendimento online o blended. Poiché uno degli aspetti più critici della didattica blended è costituito dalla condizione di separazione, seppur parziale, tra docenti e studenti, dal punto di vista valutativo diventa essenziale raccogliere informazioni sull'esperienza vissuta dai secondi all'interno degli ambienti di apprendimento blended, e questo lo si può fare solo interrogandoli direttamente (Bowyer & Chambers, 2017). Alcune università hanno attribuito un grande valore al feedback fornito in questo modo dagli studenti utilizzandolo come strumento per il miglioramento dei corsi e dei programmi blended (Calderson, Ginsberg, & Ciabocchi, 2012). Esiste inoltre un'altra ragione per cui il DELAC ha deciso di iniziare l'azione valutativa proprio dagli studenti: dovendo valutare il triennio di sperimentazione dei quattro CdS blended si è ritenuto prioritario, considerata l'eterogeneità dei pareri del corpo docente sull'argomento, avviare la valutazione coinvolgendo innanzitutto gli studenti. Essi, infatti, poiché hanno vissuto direttamente l'esperienza della didattica blended sono in grado di fornire informazioni utili a verificare se e in quale misura le caratteristiche didattiche del modello oggetto di sperimentazione sono state effettivamente in grado di rispondere alle esigenze legate alla loro condizione di studenti (lavoro, residenza ecc.) e di compensare la separazione tra loro e i docenti (ritenuto il fattore più critico della sperimentazione blended):

I quesiti di ricerca di questa prima indagine sulla percezione degli studenti sono stati i seguenti.

- 1) Il modello di didattica mista in quale misura risponde ad un bisogno degli studenti impegnati, durante lo studio, in attività lavorative?
- 2) Con quale consapevolezza gli studenti si sono iscritti ad un CdS in modalità mista?
- 3) Gli studenti quanto ritengono efficace il modello di didattica mista ai fini della loro preparazione?
- 4) Gli studenti quale utilità riconoscono alle diverse risorse didattiche messe a loro disposizione nei corsi blended?

### 3.2. Strumento e campione

Agli studenti dei 4 CdS di UNIMORE erogati interamente in modalità blended, è stato proposto un questionario anonimo cui hanno risposto 886 studenti su una popolazione di 2866 (iscritti nell'a.a. 2018-2019), cioè il 30,91% della popolazione (Tabella 1). La somministrazione telematica (tramite SurveyMonkey) è avvenuta nella settimana dal 21 al 28 Novembre 2018. Il questionario era articolato in due sezioni, una prima di tipo anagrafico (10 domande), finalizzata a rilevare informazioni sulle variabili di sfondo, e una seconda sulle esperienze formative e didattiche (5 domande) in cui erano presenti quesiti con un esplicito riferimento alla modalità blended.

Corso di Studi	Popolazione	Campione	%
Laurea Triennale Interateneo in Scienze e Tecniche Psicologiche	884	280	31,67
Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione	1737	477	27,46
Laurea Triennale in Scienze Giuridiche dell'Impresa e della Pubblica Amministrazione	163	53	32,51
Laurea Magistrale in Relazioni di Lavoro	82	68	82,92
<b>Totale</b>	<b>2866</b>	<b>878*</b>	<b>30,42**</b>

**Tabella 1.** Popolazione e campione distribuiti per CdS. \* In realtà il campione è di 886 unità poiché alla domanda in cui si chiedeva il CdS di appartenenza 8 studenti hanno omissso la risposta. \*\*Pertanto, anche la percentuale del campione sulla popolazione in realtà è pari al 30,91%.

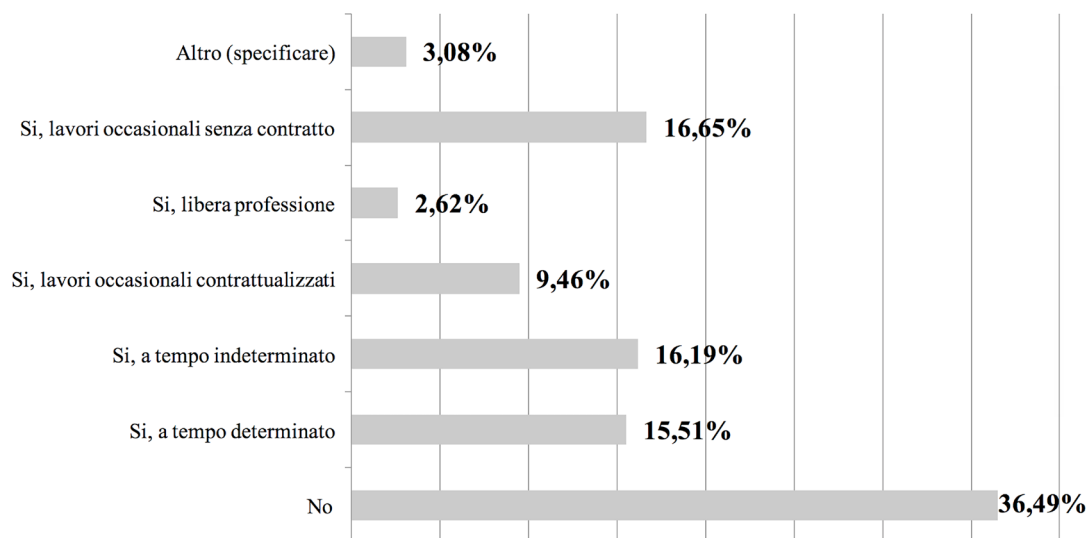
### 4. IL PROFILO DEGLI STUDENTI CHE HANNO RISPOSTO AL QUESTIONARIO

Quello degli 886 studenti è un campione auto-selezionato che costituisce circa un terzo della popolazione studentesca dei tre CdS triennali. Diverso è il caso del Corso di Laurea Magistrale in Relazioni di Lavoro in cui la percentuale dei rispondenti iscritti supera l'80% della popolazione di riferimento.

Dalle risposte al questionario emerge il profilo di uno studente che, in gran parte (60%), non supera i 22 anni, frequenta soprattutto il primo anno di corso (44%), solo in parte risiede a Reggio Emilia (34%) (il 32% risiede tra i 30 e i 50 km da Reggio Emilia, il 31% oltre i 50 km). È uno studente che proviene soprattutto dal Liceo Psico-pedagogico (23%) e dall'Istituto Tecnico (23%), anche se quote significative provengono anche dal Liceo Scientifico (15%) e dall'Istituto Professionale (15%). Infine, solo il 36% dei rispondenti si considera studente a tempo pieno (non è impegnato in attività lavorative), mentre il 60,43% dichiara di essere impegnato in una qualche attività lavorativa. Se si considera soltanto il lavoro contrattualizzato e/o stabile (contratti a tempo determinato, indeterminato e libera professione), escludendo così i cosiddetti "lavoretti" occasionali, si può individuare una fascia, pari al 34%, che corrisponde alla condizione dello studente-lavoratore. Il nocciolo "duro" degli studenti-lavoratori (34%) lo si ritrova confermato nelle risposte di coloro che dichiarano di essere impegnati in un'attività lavorativa per 5 giorni a settimana (34%). Inoltre, la stessa percentuale dichiara di avere avuto un lavoro anche prima di iscriversi all'università (il che tra l'altro significa che l'iscrizione ad un corso blended non ha costretto questi studenti a rinunciare al lavoro). Sempre a proposito di lavoro è interessante notare che ben il 16% circa degli intervistati ha dichiarato di avere più di 30 anni di età e che tra questi la quota di coloro che sono impegnati in una qualche attività lavorativa sale al 90%, (l'80% con contratti a tempo determinato, indeterminato e nella libera professione); inoltre, i dati indicano che più di un quarto di questa fascia di ultra trentenni svolge un lavoro nell'area educativa (27%).



In base alla condizione lavorativa dichiarata dai rispondenti, è possibile distinguere tre fasce che presentano caratteristiche importanti per stabilire la capacità della modalità blended di rispondere a significative esigenze sociali: a) il 60% dei rispondenti è impegnato in una qualche attività lavorativa (tutte le condizioni lavorative, da quella più stabile a quella più precaria e/o occasionale); b) il 34% ha un lavoro più stabile e/o contrattualizzato (contratti a tempo determinato, indeterminato e libera professione) che richiede un impegno di 5 giorni a settimana; c) il 16% ha un'età superiore ai 30 anni e, nella quasi totalità dei casi, ha un lavoro di tipo stabile e/o contrattualizzato (Figura 2 e Tabella 2).

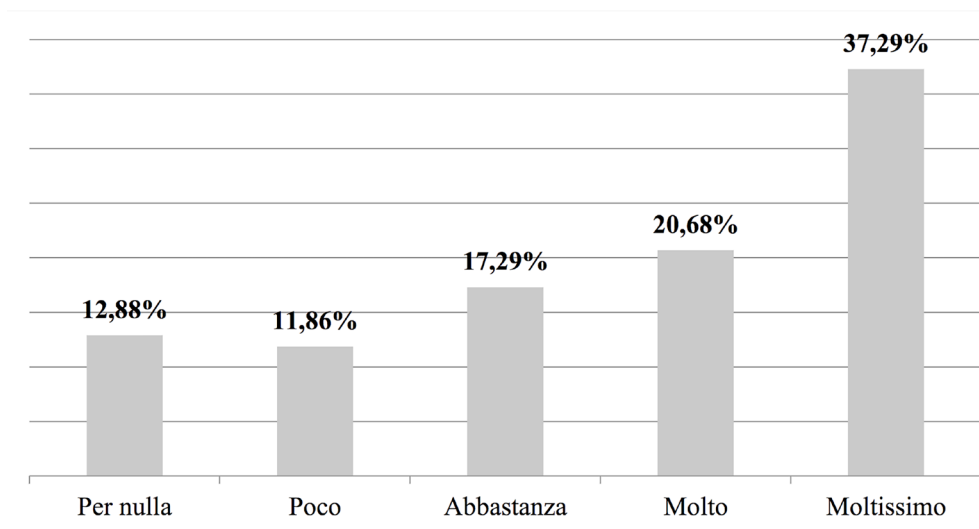


**Figura 2.** Quesito 6: “Attualmente svolgi un’attività lavorativa in contemporanea al corso di studio?”.

Opzioni di scelta	N.	%
No	320	36,49%
Si, a tempo determinato	136	15,51%
Si, a tempo indeterminato	142	16,19%
Si, lavori occasionali contrattualizzati	83	9,46%
Si, libera professione	23	2,62%
Si, lavori occasionali senza contratto	146	16,65%
Altro (specificare)	27	3,08%
Risposte	877	
Omissioni	9	

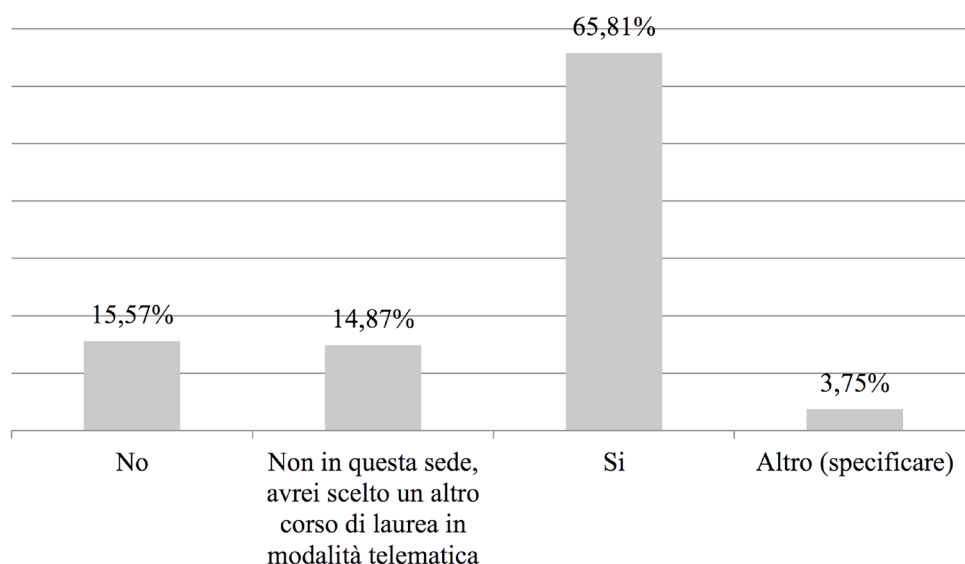
**Tabella 2.** Quesito 6: Attualmente svolgi un’attività lavorativa in contemporanea al corso di studio? Risposte.

Naturalmente se si considerano soltanto le risposte degli studenti-lavoratori (contratti a tempo determinato, indeterminato e libera professione) questi numeri cambiano, mettendo in evidenza una sensibilità ancora più grande rispetto al modello blended. Infatti, le risposte “Molto” + “Moltissimo” di questo sotto-insieme salgono al 57,97% mentre quelle “Per nulla” + “Poco” scendono al 24,74% (Figura 3). Infine, se a “Molto” e “Moltissimo” aggiungiamo anche il valore “Abbastanza” arriviamo al 75,26% dei rispondenti per cui il modello blended è determinante.



**Figura 3.** Quesito 11: Nella tua scelta di iscriverti quanto ha influito il fatto che fosse proposto in modalità blended? Risposte degli studenti impegnati in attività lavorative con contratti a tempo determinato, indeterminato e come liberi professionisti.

Per rendere ancora più esplicito e affidabile il dato sulla motivazione degli studenti nella scelta di un CdS *blended* è stata proposta un'altra domanda: "Se il corso fosse stato proposto solo in modalità in presenza ritieni che ti saresti comunque iscritta/iscritto?". Hanno risposto affermativamente circa i due terzi (65,81%) e negativamente poco meno di un terzo (30,44%) degli studenti intervistati, a ulteriore conferma dell'esistenza di circa un terzo dei rispondenti comunque molto sensibile al modello di didattica mista, tanto che non si sarebbero iscritti affatto al corso solo in presenza (15,57%) o si sarebbero iscritti ad altro corso di laurea in modalità telematica (14,87%) (Figura 4 e Tabella 3).

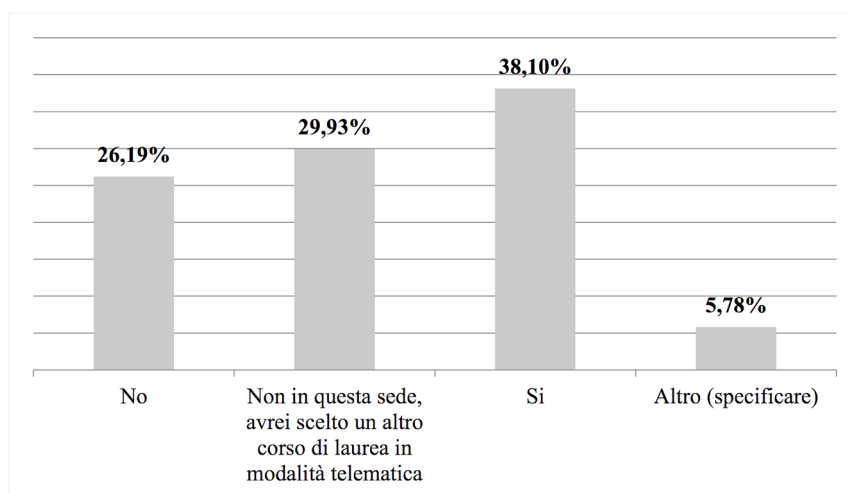


**Figura 4.** Quesito 12 – Se il corso fosse stato proposto solo in modalità in presenza ritieni che ti saresti comunque iscritta/iscritto?.

Opzioni di scelta	N.	%
No	133	15,57
Non in questa sede, avrei scelto un altro corso di laurea in modalità telematica.	127	14,87
Si	562	65,81
Altro	32	3,75
Totale risposte	854	
Omissioni	32	

**Tabella 3.** Quesito 12: Risposte.

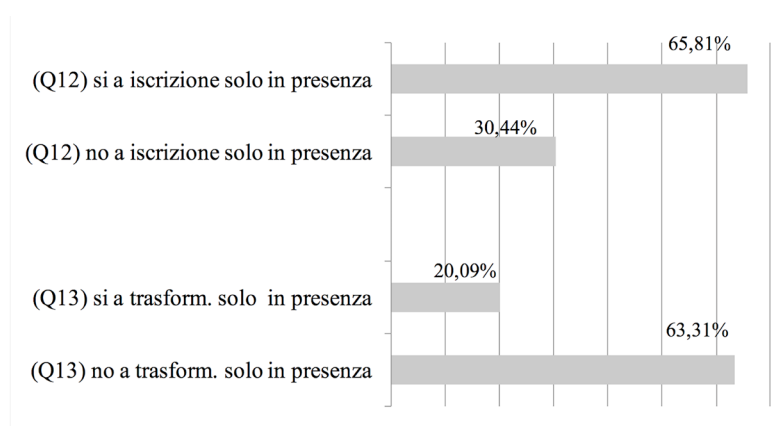
Se anche in questo caso consideriamo soltanto le risposte del sotto-insieme degli studenti-lavoratori la percentuale di coloro che si sarebbero comunque iscritti scende al 38,10% mentre la percentuale di quelli che non si sarebbero iscritti (o si sarebbero iscritti ad un altro CdS in modalità telematica) sale al 57,12% (Figura 5).



**Figura 5.** Quesito 12 – Se il corso fosse stato proposto solo in modalità in presenza ritieni che ti saresti comunque iscritta/iscritto? Risposte degli studenti impegnati in attività lavorative con contratti a tempo determinato, indeterminato e come liberi professionisti.

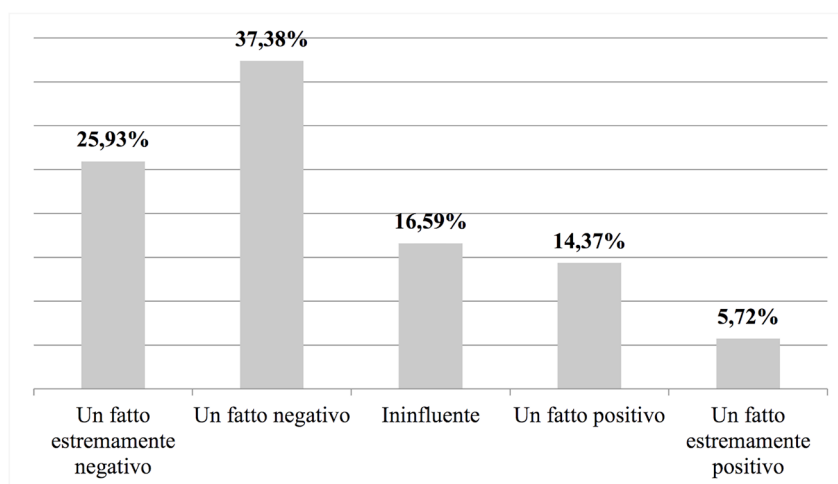
#### **4.1. Studenti e innovazione didattica**

Quando si decide di fare un bilancio di una esperienza di innovazione della didattica universitaria (CdS in modalità blended) si deve mettere nel conto che il bilancio possa essere negativo e quindi possa portare alla scelta degli organi di governo dell'università di tornare alla modalità didattica convenzionale, cioè quella soltanto in presenza. Per questa ragione, e cioè per ottenere dati relativi alla reazione degli studenti davanti a questa eventualità, è stato inserito il quesito 13: “Se il corso fosse trasformato in un corso solo in modalità in PRESENZA come riterresti questa possibilità?”. Le risposte fornite a questa domanda, soprattutto se confrontate con quelle date al quesito precedente (12), sono alquanto significative (Figura 6).



**Figura 6.** Confronto tra quesito 12 e quesito 13.

Infatti, l'eventuale passaggio dalla modalità mista alla modalità interamente in presenza è giudicato negativamente (Negativo + Estremamente negativo) dal 63,31% dei rispondenti mentre soltanto il 20,09% lo giudica positivamente (Positivo + Estremamente positivo) (Figura 7, Tabella 4). Al quesito precedente (12) il 30,44% dei rispondenti aveva risposto che non si sarebbe iscritto ad un corso solo in presenza, al contrario il 65,81% si sarebbe comunque iscritto ad un corso solo in presenza.

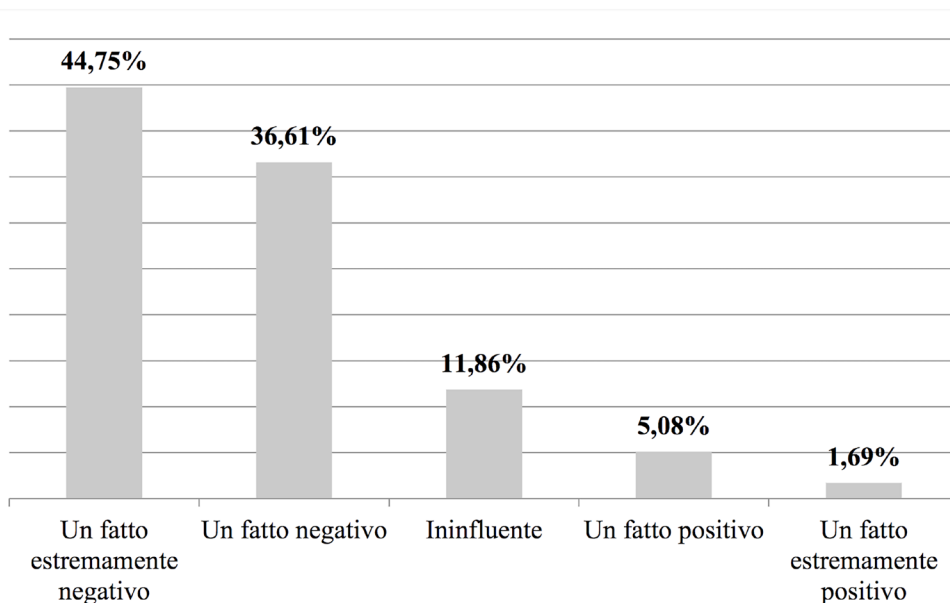


**Figura 7.** Quesito 13 - Se il corso fosse trasformato in un corso solo in modalità in PRESENZA come riterresti questa possibilità?

Opzioni di scelta	N.	%
Un fatto estremamente negativo	222	25,93
Un fatto negativo	320	37,38
Ininfluente	142	16,59
Un fatto positivo	123	14,37
Un fatto estremamente positivo	49	5,72
Risposte	856	
Omissioni	30	

**Tabella 4.** Quesito 13: Risposte.

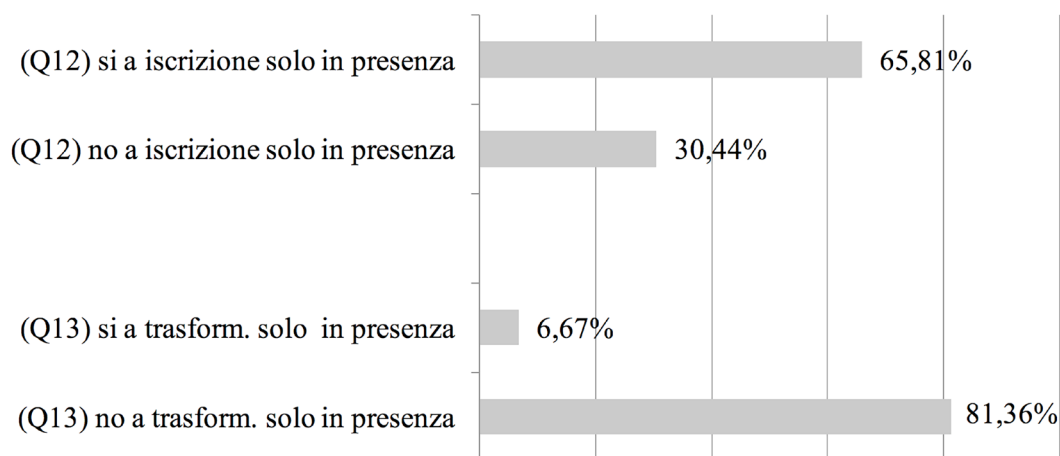
Se si mettono in relazione le risposte al quesito 13 con la condizione di studente-lavoratore il capovolgimento diventa ancora più evidente (Figura 8).



**Figura 8.** Quesito 13 - Se il corso fosse trasformato in un corso solo in modalità in presenza come riterresti questa possibilità? Risposte degli studenti impegnati in attività lavorative con contratti a tempo determinato, indeterminato e come liberi professionisti.

Questo scarto significativo si evince anche dalla Figura 9. Coloro che sarebbero stati disponibili ad iscriversi comunque ad un CdS solo in presenza costituiscono il 65,81% della popolazione, mentre una percentuale di poco inferiore (63,31%) è costituita da coloro che una volta iscritti ad un corso blended giudicherebbero negativa una sua trasformazione in un CdS solo in presenza. Questo significa che la stessa maggioranza che pure è disponibile (65,81%) ad iscriversi ad un corso solo in presenza è però anche contraria (63,31%) alla trasformazione di un CdS nato con la didattica mista in un CdS solo in presenza. In altre parole, non esiste una indifferenza/opposizione degli studenti alla modalità di didattica blended, come potrebbe far pensare la

risposta al quesito 12 (65,81% che si iscriverebbe comunque ad un CdS solo in presenza), c'è invece una grande disponibilità degli studenti ad adattarsi all'offerta didattica esistente (didattica in presenza) ma se questa si rinnova e propone anche la modalità mista allora gli studenti non solo aderiscono all'innovazione ma sono anche pronti a difenderla da eventuali scelte di restaurazione.



**Figura 9.** Confronto tra quesito 12 (tutte le risposte) e quesito 13 (risposte degli studenti impegnati in attività lavorative con contratti a tempo determinato, indeterminato e come liberi professionisti).

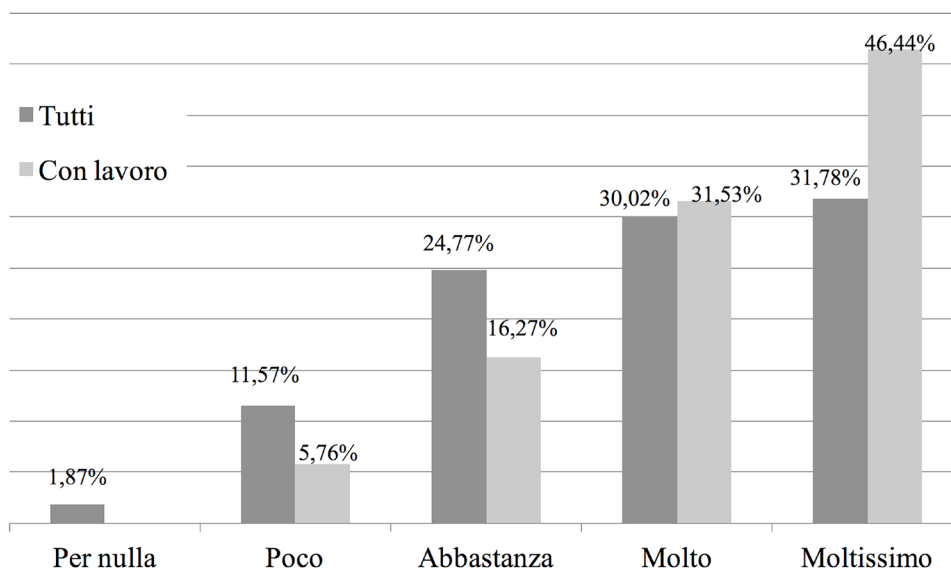
#### 4.2. Efficacia della didattica mista

La domanda con cui si è voluto rilevare la percezione degli studenti riguardo all'efficacia della didattica mista è la 14: "Quanto ritieni utile per la preparazione degli esami la modalità blended?". Le risposte fornite dagli studenti (Tabella 5) sono sufficientemente chiare.

ANNI DI CORSO	Nulla-Poco	Molto-Moltissimo
Primo anno	11,70%	60,40%
Terzo anno	20,30%	57,10%

**Tabella 5.** Risposte distinte per anno di corso (I e III) e aggregando i valori Nulla-Poco e Molto-Moltissimo.

Come si può vedere di seguito, anche limitandosi a considerare solo i valori estremi della scala (eliminando cioè il valore centrale), la maggioranza dei rispondenti (61,80%) riconosce l'utilità della didattica mista (Molto + Moltissimo) mentre una piccola minoranza (13,44%) non la ritiene tale (Per nulla + Poco). Queste percentuali variano sensibilmente ancora una volta se si considerano solo le risposte degli studenti-lavoratori (Tabella 6 e Figura 10): la maggioranza diventa "grande" (77,97%) e la minoranza diventa "esigua" (5,76%). Infine, se si considera come positivo anche il valore centrale della scala ("Abbastanza") allora ben l'86,57% di tutti i rispondenti e il 94,24% dei soli studenti-lavoratori ritengono che la didattica mista sia utile per migliorare la preparazione agli esami. Si tratta di dati molto eloquenti e inequivocabili.

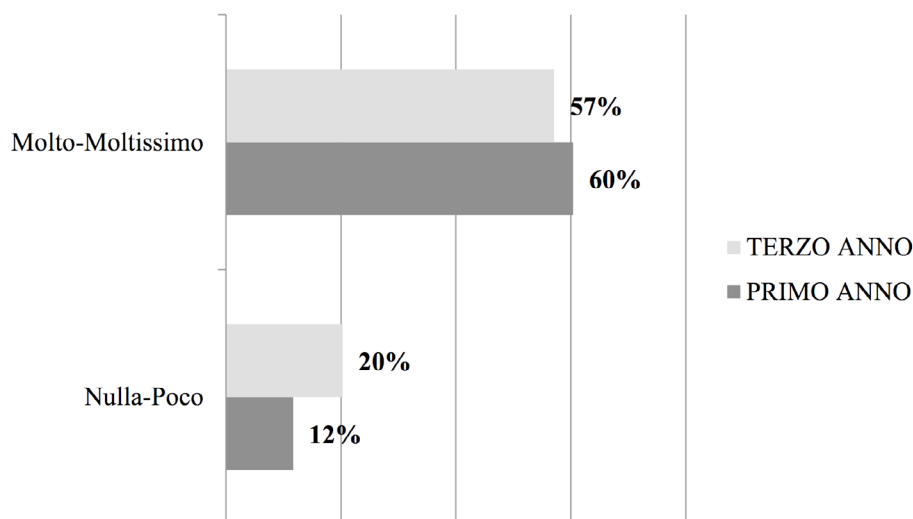


**Figura 10.** Quesito 14 - Quanto ritieni utile per la preparazione degli esami la modalità blended?

Opzioni di scelta	Tutti gli studenti		Studenti con un lavoro	
	N	%	N	%
Per nulla	16	1,87	0	0,00
Poco	99	11,57	17	5,76
Abbastanza	212	24,77	48	16,27
Molto	257	30,02	93	31,53
Moltissimo	272	31,78	137	46,44
<b>Risposte</b>	<b>856</b>		<b>295</b>	
<b>Omissioni</b>	<b>30</b>		<b>6</b>	

**Tabella 6.** Quesito 14 – Risposte di tutti gli studenti e di quelli impegnati in un’attività lavorativa (tempo determinato, tempo indeterminato e libera professione).

Un’altra relazione interessante è quella riguardante l’anno di corso. Se si considerano le risposte degli studenti iscritti all’ultimo anno di corso (terzo anno) si può osservare (Figura 11) un lieve calo, rispetto al primo anno, di coloro che ritengono utile la didattica mista (dal 60% al 57%), e allo stesso tempo le risposte degli studenti che invece non la ritengono utile, dal primo al terzo anno di corso aumentano dal 12% al 20%. Come spiegare questa variazione? L’acquisizione attraverso l’esperienza di un maggiore realismo da parte degli studenti (terzo anno di corso) non sembra essere una spiegazione sufficiente. Poiché uno dei fattori di questa variazione può essere in qualche modo connesso alla qualità della didattica sarebbe opportuno approfondire l’argomento per mezzo di ulteriori indagini, anche di tipo qualitativo (p. es. focus group).



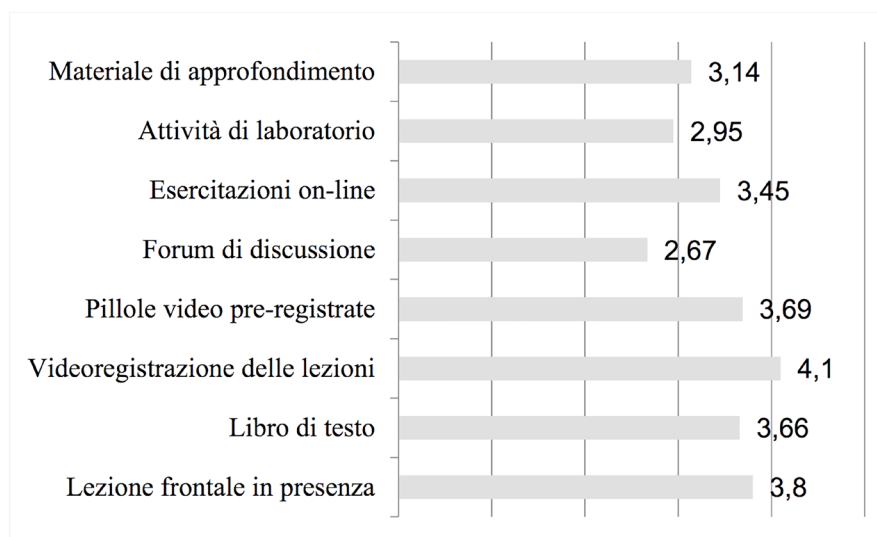
**Figura 11.** Quesito 14 - Quanto ritieni utile per la preparazione degli esami la modalità blended? Risposte distinte per anno di corso (I e III) e aggregando i valori Nulla-Poco e Molto-Moltissimo.

#### **4.3. Attività didattica tra presenza e distanza**

Rispondendo all'ultimo quesito (15), "A ciascuna delle seguenti attività o materiali/documenti didattici assegna un valore di utilità rispetto al successo nel superamento degli esami" gli studenti potevano assegnare alle diverse tipologie di attività didattica (in presenza e a distanza) un punteggio in una scala da 1 a 5 (1=Per niente utile; 5=Moltissimo utile).

La lettura delle risposte (Tabella 7 e Figura 12) porta ad una semplice conclusione: i rispondenti esprimono un generale apprezzamento delle risorse e degli strumenti didattici indicati nel quesito. Infatti, se si considerano positivi i punteggi maggiori di 3 abbiamo un apprezzamento per tutte le tipologie didattiche, fatta eccezione per le attività di laboratorio (2,95%) e i forum di discussione (2,67%) che comunque presentano valori prossimi al 3. Tra quelle che hanno un apprezzamento maggiore si possono notare sia la "video-registrazione delle lezioni" (4,1%) sia le "lezioni frontali in presenza" (3,8%). Seguono a ruota le "pillole video preregistrate" (3,69%) e i "libri di testo" (3,66%), le "esercitazioni on-line" (3,45%) e i "materiali di approfondimento" (3,14%). Come si può notare si tratta di un apprezzamento tanto positivo (>3%) quanto equilibrato (i punteggi dei mezzi tipici della didattica in presenza sono appaiati a quelli dei mezzi tipici della didattica a distanza).





**Figura 12.** Quesito 15 – “A ciascuna delle seguenti attività o materiali/documenti didattici assegna un valore di utilità rispetto al successo nel superamento degli esami”. Risposte degli studenti dei 4 CdS. Media ponderata relativa ai valori da 1=Per nulla a 5=Moltissimo.

Attività / materiali	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo	Totale	Media ponderata
Lezione frontale in presenza	1,76%	6,91%	25,64%	41,22%	24,47%	854	3,8
Libro di testo	1,29%	9,86%	28,40%	42,37%	18,08%	852	3,66
Videoregistrazione delle lezioni	1,29%	4,46%	17,37%	36,50%	40,38%	852	4,1
Pillole video preregistrate	3,28%	10,42%	26,35%	34,07%	25,88%	854	3,69
Forum di discussione	13,90%	33,45%	30,98%	15,08%	6,60%	849	2,67
Esercitazioni on-line	3,76%	15,04%	31,37%	31,96%	17,86%	851	3,45
Attività di laboratorio	11,61%	20,19%	37,73%	22,49%	7,98%	827	2,95
Materiale di approfondimento	6,62%	19,15%	37,83%	26,83%	9,57%	846	3,14
Altro/Commenti (specificare)						25	
						<b>Risposte</b>	<b>856</b>
						<b>Omissioni</b>	<b>30</b>

**Tabella 7.** Quesito 15 – “A ciascuna delle seguenti attività o materiali/documenti didattici assegna un valore di utilità rispetto al successo nel superamento degli esami”. Risposte degli studenti dei 4 CdS.

## 5. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

A questo punto è possibile tentare di fornire una risposta ai quesiti di ricerca iniziali (QR).

QR1. *Il modello di didattica mista in quale misura risponde ad un bisogno degli studenti impegnati, durante lo studio, in attività lavorative?*

Una risposta eloquente è fornita dal quel 60% di studenti impegnati in una qualche attività lavorativa (il 34% in lavori relativamente stabili che impegnano tutta la settimana) che scelgono di iscriversi ad un corso accademico in modalità didattica blended, una modalità che ha consentito a molti di loro (34%) di non rinunciare al lavoro in cui erano impegnati al momento dell'iscrizione al corso. Un altro elemento utile per rispondere al quesito di ricerca è quello che riguarda la presenza di un 16% di ultra-trentenni, quasi tutti impegnati in attività lavorative (e presumibilmente impegnati anche a livello familiare). A completare il quadro si può citare anche il dato riguardante la residenza dei rispondenti: il 63,73% di loro risiede oltre 30 km dalla sede del corso (Reggio Emilia), il 17,38% oltre 80 km. È innegabile, e le risposte ai quesiti della seconda sezione del questionario lo confermano, che il modello blended si dimostra pienamente funzionale rispetto alla necessità di conciliare gli impegni di studio con quelli lavorativi e sociali, quindi indispensabile per rispondere ad un bisogno di una parte consistente di studenti (specialmente gli studenti-lavoratori) che altrimenti rimarrebbe insoddisfatto.

QR2. *Con quale consapevolezza gli studenti si sono iscritti ad un CdS in modalità mista?*

La distribuzione delle risposte al quesito 11 (Nella tua scelta di iscriverti quanto ha influito il fatto che fosse proposto in modalità blended?) indica un buon livello di consapevolezza degli studenti i quali, infatti, scelgono l'opzione "Abbastanza" (quella che generalmente viene scelta quando non si ha una opinione chiara e netta) solo nel 18,4% dei casi. Il 34,96% indica chiaramente che la modalità blended è stata determinante nella decisione di iscriversi, mentre il 46,62% ha affermato che la modalità blended non ha influito sulla decisione (il che non significa che questi studenti siano contrari a questa modalità né che non siano informati sulle sue caratteristiche). Se si considerano solo le risposte degli studenti-lavoratori il 34,96% di rispondenti dichiara che il modello blended è stato determinante nella decisione di iscriversi al CdS balza al 57,97%. Nel descrivere la consapevolezza degli studenti rispetto alla modalità blended sono importanti anche le risposte ai quesiti 12 e 13. Il 30,44% di rispondenti che non si sarebbero iscritti al corso se fosse stato proposto in una modalità solo in presenza (quindi fortemente motivato verso questa modalità innovativa) diventa il 57,12% tra gli studenti-lavoratori (quesito 12).

QR3. *Gli studenti quanto ritengono efficace il modello di didattica mista ai fini della loro preparazione?*

Sull'efficacia del modello blended le risposte degli studenti al quesito 14 forniscono una indicazione molto chiara. L'86,57% di tutti i rispondenti, il 94,24% dei soli studenti-lavoratori, ritiene che la didattica mista sia utile per migliorare la preparazione agli esami (Abbastanza + Molto + Moltissimo).

È molto interessante il dato che riguarda la percentuale di rispondenti che esprime un giudizio decisamente negativo nei confronti di una eventuale trasformazione del corso blended in un corso interamente in presenza (quesito 13): ben il 63,31% dei rispondenti giudica tale eventualità un fatto negativo, esprimendo implicitamente un giudizio positivo sul modello blended (l'81,36% tra gli studenti-lavoratori).

Un approfondimento ulteriore merita il dato che si ottiene mettendo in relazione le risposte al quesito 14 con la posizione degli studenti rispetto agli anni di corso (I e III). In questo caso, passando dal primo al terzo anno di corso si nota un lieve calo tra coloro che ritengono utile la didattica mista (dal 60% al 57%) e un aumento tra coloro che non la ritengono utile (dal 12% al 20%). Tra le spiegazioni possibili non si può non considerare la qualità della didattica mista di cui gli studenti hanno fatto esperienza durante il triennio.

Ma questo è un capitolo (la valutazione della didattica effettivamente erogata) che merita un discorso e un'indagine a parte.

QR4. *Gli studenti quale utilità riconoscono alle diverse risorse didattiche messe a loro disposizione nei corsi blended?*

Rispondendo al quesito 15 gli studenti del campione hanno espresso un generale apprezzamento per le risorse didattiche messe a loro disposizione nei CdS a didattica mista, fatta eccezione per i laboratori e i forum di discussione che non ricevono un gradimento soddisfacente (e qui si può aprire una interessante riflessione sulla capacità didattica dei docenti di sfruttare le potenzialità di queste due risorse). Per tutte le altre risorse didattiche gli studenti esprimono un apprezzamento positivo senza fare molte differenze tra le risorse tipiche della didattica a distanza (video-registrazioni, esercitazioni online ecc.) e le risorse tipiche della didattica in presenza (lezioni frontali in presenza, libri di testo ecc.). Va comunque notato l'apprezzamento degli studenti nei confronti delle risorse confermando così i risultati di alcune ricerche che hanno messo in evidenza la relazione positiva tra la fruizione di contenuti attraverso risorse video e l'aumento della partecipazione e della soddisfazione da parte degli studenti (Ellis, Pardo, & Han, 2016). Il fatto, infine, che gli studenti esprimano un giudizio positivo su quasi tutte le risorse didattiche indipendentemente dalla modalità con cui queste vengono erogate è importante poiché indica la positività del mescolamento che sta alla base del modello blended, quando però si riesce a prendere il meglio sia dalla didattica face-to-face sia dalla didattica online.

Questi risultati confermano che dal punto di vista degli studenti, in particolare di quelli che durante lo studio sono impegnati anche in attività lavorative, la scelta di UNIMORE di adottare la modalità didattica mista è stata molto positiva. Si tratta di un risultato incoraggiante per gli sviluppi futuri dell'esperienza. Anche se in questo senso l'indagine condotta sulle percezioni degli studenti non fornisce evidenze dirette ed esplicite si può affermare che sulla positività del modello blended ha influito molto il ruolo che UNIMORE ha assegnato alla formazione dei docenti e alla progettazione didattica sia dei CdS interamente erogati in modalità mista sia dei singoli insegnamenti.

## 6. BIBLIOGRAFIA

ANVUR (2017). *Linee guida per l'accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari*.

Retrieved from [http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2017/08/LG\\_AVA\\_10-8-17.pdf](http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2017/08/LG_AVA_10-8-17.pdf)

Bowyer, J., & Chambers, L. (2017). Evaluating blended learning: Bringing the elements together.

*Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*, 23, 17-26. Retrieved from

<https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/375446-evaluating-blended-learning-bringing-the-elements-together.pdf>

Calderon, O., Ginsberg, A. P., & Ciabocchi, L. (2012). Multidimensional Assessment of Pilot Blended Learning Programs: Maximizing Program Effectiveness Based on Student and Faculty Feedback. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(4), 23-37. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ982679>

Chandra, V., & Fisher, D. L. (2009). Students' perceptions of a blended web-based learning environment. *Learning Environments Research*, 12(1), 31-44. doi: 10.1007/s10984-008-9051-6

Chang, V. (1999). Evaluating the effectiveness of online learning using a new web based learning instrument. *Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum 1999*. Retrieved from <http://www.waier.org.au/forums/1999/chang.html>

- Chang, V., & Fisher, D. L. (2003). The validation and application of a new learning environment instrument for online learning in higher education. In M. S. Khine & D. L. Fisher (Eds.), *Technology-rich learning environments: A future perspective* (pp. 1–20). Singapore, SG: World Scientific publishing Co. pte. Ltd.
- Donnelly, R. (2006). Blended problem-based learning for teacher education: Lessons learnt. *Learning, Media and Technology*, 31(2), 93-116. doi: 10.1080/17439880600756621
- Ellis, R. A., Pardo, A., & Han, F. (2016). Quality in blended learning environments - Significant differences in how students approach learning collaborations. *Computers & Education*, 102, 90-102. doi: 10.1016/j.compedu.2016.07.006
- Garrison, D. R., & Vaughan, N.D. (2008). *Blerning in higher education - Framework, principles and guidelines*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Graham, C. R. (2004). Blended Learning Systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA, USA: Pfeiffer.
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Morre (Ed.), *Handbook of Distance Education* (pp. 333-350). New York, NY, USA: Routledge.
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2012). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 18, 4–14. doi: 10.1016/j.iheduc.2012.09.003
- MIUR (2016). Decreto Ministeriale n. 635, 8/8/2016.
- MIUR (2019). Decreto Ministeriale n. 6, 7/1/2019.
- Moore, J. C. (2005). *The Sloan Consortium Quality Framework and the Five Pillars*, Retrieved from <http://www.mit.jyu.fi/OPE/kurssit/TIES462/Materiaalit/Sloan.pdf>
- Ozkan, S., & Koseler, R. (2009). Multi-dimensional students' evaluation of e-learning systems in the higher education context: An empirical investigation. *Computers & Education*, 53(4), 1285–1296. doi: 10.1016/j.compedu.2009.06.011
- Pombo, L., & Moreira, A. (2012). Evaluation framework for blended learning courses: A puzzle piece for the evaluation process. *Contemporary Educational Technology*, 3(3), 201-211. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/cet/issue/25729/271463>
- Quagliata, A. (2008). *Competenze per lo sviluppo delle risorse umane. Esperienze di formazione blended*. Roma, IT: Armando Editore.
- Sannicandro, K., De Santis, A., Fazlagic, B., Bellini, C., Tedeschi, C., & Minerva, T. (2018). Attivazione, erogazione e monitoraggio dei corsi di laurea blended dell'Università degli studi di Modena e Reggio Emilia. In A. Volungevicene & A. Szűcs (Eds.), *Exploring the Micro, Meso e Macro. Navigating between dimensions in the digital learning landscape. EDEN 2018 Annual Conference*, Genoa, Italy 17-20 June 2018 (pp. 834-42). Budapest, HU: European Distance and E-Learning Network.
- Smythe, M. (2011). *Blended learning: A transformative process?* Paper presented at National Tertiary

Learning & Teaching Conference 2011. Nelson, New Zealand, 12-14 October 2011. Retrieved from <https://akoaootearoa.ac.nz/community/national-teaching-andlearning-conference-2010/resources/files/smythe-blended-learning-transformativeprocess>

Spring, K. J., & Graham, C. R. (2017). Thematic patterns in international blended learning literature, research, practices, and terminology. *Online Learning*, 21(4), 337- 361.  
Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/183777/>

UNIMORE (2016). *Carta dei servizi. Corso di laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche in modalità blended*. Retrieved from <http://www.des.unimore.it/site/home/didattica/scienze-e-tecniche-psicologiche.html>