



Rivista italiana
di tecnologia
cultura e formazione

Editor

M. Beatrice Ligorio (University of Bari)

Co-Editors

Stefano Cacciamani (University of Valle d'Aosta)
Donatella Cesareni (University Sapienza of Rome)
Bianca Maria Varisco (University of Padova)

Scientific Committee

Ottavia Albanese (University "Bicocca" of Milan, IT)
Alessandro Antonietti (University "Cattolica" of Milan, IT)
Carl Bereiter (University of Toronto, CA)
Pietro Boscolo (University of Padua, IT)
Lorenzo Cantoni (University of Lugano, CH)
Felice Carugati (University of Bologna, IT)
Cristiano Castelfranchi (ISTC-CNR, IT)
Carol Chan (Università di Hong Kong, CN)
Roberto Cordeschi (University Sapienza, of Rome, IT)
Cesare Cornoldi (University of Padua, IT)
Ola Erstad (University of Oslo, NO)
Paolo Ferri (University "Bicocca" of Milan, IT)
Carlo Galimberti (University "Cattolica" of Milan, IT)
Begona Gros (University of Barcelona, ES)
Kai Hakkarainen (University of Helsinki, FI)
Jim Hewitt (University of Toronto, CA)
Antonio Iannaccone (University of Salerno, IT)
Richard Joiner (University of Bath, UK)
Mary Lamon (University of Toronto, CA)
Leila Lax (University of Toronto, CA)
Marcia Linn (University of Berkeley, US)
Giuseppe Mantovani (University of Padua, IT)
Giuseppe Mininni (University of Bari, IT)
Clotilde Pontecorvo (University Sapienza of Rome, IT)
Pier Giuseppe Rossi (University of Macerata, IT)
Roger Saljo (University of Gothenburg, SE)

Vittorio Scarano (University of Salerno, IT)
Marlene Scardamalia (University of Toronto, CA)
Neil Schwartz (California State University, US)
Pirita Seitamaa-Hakkarainen (University of Joensuu, FI)
Patrizia Selleri (University of Bologna, IT)
Robert-Jan Simons (IVLOS, NL)
Andrea Smorti (University of Florence, IT)
Jean Underwood (Nottingham Trent University, UK)
Jan Van Aalst (Simon Fraser University, CA)
Allan Yuen (University of Hong Kong, CN)
Cristina Zuccheromaglio (University Sapienza of Rome, IT)

Editor in chief

Paola Spadaro

Second editor in chief

Luca Tateo

Editorial Board

Wilma Clark, Lorella Giannandrea, Valentina Grion, Mariella Luciani, Iaria Mancini, Francesca Martini

Translators and language revision

Wilma Clark

Collaborators for this issue

Wilma Clark, Lorenzo Cantoni, Antonio Fini, Vincent W. Hevern



Publisher

Progedit, via De Cesare, 15
70122, Bari (Italy)
tel. 080.5230627
fax 080.5237648
info@progedit.com

Subscriptions

annual (2 numbers)
regular 30 Euro
ckbg@libero.it
www.ckbg.org

Payment

Subscriptions should be submitted
to Bank account 10042
Header: Associazione CKBG
Bank address: Banca CARIME
agenzia 7, Bari - via Melo - IBAN:
IT80C030670401000000010042
SWIFT: CARMIT
Abbonamenti possono
essere sottoscritti tramite
versamento sul conto 10042
intestato all'Associazione CKBG
Banca CARIME - agenzia 7

Bari - via Melo CIN: C - ABI 03067
CAB 04010 - c/c 000000010042
specificando come causale
del versamento:
Quota Associativa Socio CKBG.
Registrazione del Tribunale di Bari
n. 29 del 18/7/2005
© 2008 by Progedit
ISSN 1828-7344
www.progedit.com
Stampato da Global Print srl
per conto di Progedit
Progetti editoriali snc

Identità e comunità in contesti collaborativi: un'esperienza blended universitaria*

*Stefania Cucchiara***, University of Roma «Tor Vergata»,
Paola F. Spadaro, M. Beatrice Ligorio, University of Bari

Abstract

Higher education is nowadays looking for new and complex models capable to effectively blend on-line and face to face. Furthermore, blended models are considered as able to sustain innovative ways to knowledge building collaboratively. Effects of such models should be also visible on self-perception and on representation of the learning community. This paper describes an experience of blended teaching in higher education. 10 university students attending an advanced university course are involved. Effects on identity positioning and on sense of belonging are inquired by using a content analysis tool. 87 notes posted on two discussion on-line forums are analyzed. From such analysis it emerges a strong sense of identity based on self reference; at the same time students

* Questa ricerca è stata svolta nell'ambito del Progetto PRIN 2005-2007, “Modelli psicologici, pedagogici e sociali per l'apprendimento e la valutazione in comunità di pratica virtuali” il cui Coordinatore scientifico per il Polo Bari-Trieste è la Prof.ssa M.B. Ligorio e il Coordinatore scientifico nazionale è la Prof.ssa Bianca Maria Varisco.

** raven_vs_raven@hotmail.it

display a deep sense of otherness and of the group. In order to understand this type of result, a focus group discussion was performed at the end of the course. Through conversational analysis the interactive strategies among the group were retrieved. It was found that students used collaborative strategies to develop the discussion but also to construct a new representation of the group. In fact the group is now depicted as productive and creative, in contrast with the initial perception. It is this type of new group perception that empowers the perception of the self.

Introduzione

Con la riforma degli Ordinamenti Didattici Universitari del 1990 è stato introdotto in Italia il concetto di autonomia didattica che permette alle università di scegliere la tipologia delle forme didattiche da adottare per i propri corsi, compreso l'insegnamento a distanza.

L'introduzione delle tecnologie nei processi di insegnamento/apprendimento ha permesso lo sviluppo e l'ampliamento di nuovi modelli per la formazione universitaria. In particolare, il *Blended Learning* (BL) si configura come un modello innovativo sotto molteplici punti di vista (Ligorio, Cacciamani & Cesareni, 2006) e, nonostante il suo impatto e le sue implicazioni sulle pratiche educative siano ancora in parte da chiarire, è adottato con sempre maggior frequenza in ambito accademico.

Blended Learning

Nella sua definizione più semplice il BL è una modalità di apprendimento/insegnamento che combina principalmente didattica mediata dal computer e didattica in presenza (Bersin, 2004). In realtà, non può essere definita come una singola metodologia ma è il risultato di una serie di combinazioni possibili tra diversi elementi: tecnologie, modalità di lavoro, momenti di apprendimento individuale e di gruppo. Ogni volta che si progetta un evento formativo l'insieme di tali elementi produce un intervento in grado di rispondere al meglio alle esigenze del contesto in cui si va ad intervenire (Bonk & Graham, 2006; Ligorio, 2005; Mayer, 2003). L'approccio blended induce a determinare oculatamente quale sia il mix di volta in volta più adeguato, fondandolo su precise teorie psi-

co-pedagogiche, potenziando al massimo le risorse del contesto e rispondendo al meglio alle richieste ed esigenze contestuali.

Il BL è in grado di combinare strategie didattiche consolidate e tradizionali con altre più innovative, quali l'apprendimento collaborativo, la costruzione di conoscenza e la creazione di comunità (Alvarez, 2005). Infatti, il suo centro d'interesse non sono tanto le tecnologie quanto piuttosto i contesti, gli obiettivi, le identità dei partecipanti, gli strumenti e le interazioni, sia tra pari che tra studente e docente. Le tecnologie sono ritenute capaci di potenziare ed ampliare questi aspetti (Ligorio, in stampa), sopperendo in parte alla difficoltà del sistema universitario di prevedere momenti e spazi adeguati per proporre l'apprendimento come un'attività sociale. L'uso del BL in ambito universitario non solo innesca modalità didattiche che sostengono studenti attivi, creativi e autodiretti ma potrebbe anche promuovere nuovi processi di espressione identitaria oltre che la costituzione di comunità produttive che traggono linfa proprio dallo sviluppo delle individualità.

Identità e apprendimento

Il concetto di identità diffuso in psicologia e nel pensiero comune è spesso aderente all'idea di un sé che si forma durante uno specifico periodo evolutivo, di solito l'infanzia, e successivamente fornisce stabilità all'individuo attraverso un senso di unicità e continuità spazio-temporale. Ipotizzare una relazione tra modelli di apprendimento e identità implica necessariamente pensare ad un'interazione tra i due termini che produca degli effetti bidirezionali. È dunque necessario riconsiderare l'identità come continuamente ridefinita anche a causa delle esperienze di apprendimento che inevitabilmente inducono un cambiamento reale e contingente ma anche ipotetico ed immaginato. Il cambiamento a seguito dell'esposizione a contesti di apprendimento avviene sia consequenzialmente all'acquisizione di nuove competenze e abilità sia in relazione alle interazioni sociali tra pari e con figure significative (l'insegnante).

Già dalle teorizzazioni di Erikson (1968) e di Mead (1934) emerge un'identità che si forma e si trasforma lungo tutto l'arco di vita e si nutre dell'incontro sociale. Vygotskij (1978) inoltre sottolinea l'intervento degli artefatti come mediatori sociali nella formazione dell'identità. Se-

condo queste teorie gli individui in interazione si scambiano percezioni su se stessi e significati sul mondo interiorizzando l'uno la soggettività dell'altro. Nella teoria dei posizionamenti identitari (Davies & Harrè, 1990) il cambiamento avviene interiorizzando nuovi sé che vanno a situarsi all'interno di un ideale spazio identitario. Il cambiamento è anche prodotto dal dialogo tra posizionamenti identitari, spesso innescato da un elemento che funge da «promotore di cambiamento» (Hermans, 1996; Hermans & Kempen, 1993), ovvero da attività alla cui realizzazione l'individuo partecipa sempre più centralmente (Lave e Wenger, 1991) e grazie alle quali aumentano il senso di agentività e di appartenenza sociale (Stetsenko & Arieviditch, 2004).

Alcuni modelli di apprendimento basati sulla collaborazione sono disegnati con lo scopo di individuare i «sistemi di attività» capaci di produrre cambiamento (Engeström, 1987; 2001). In essi, l'uso delle tecnologie ben sostiene ambienti di apprendimento in cui sono disponibili nuove opportunità di espressione identitaria, di ascolto dell'altro e quindi di rinnovamento identitario (Zembylas & Vrasidas, 2005).

Apprendere nelle Comunità

La natura sociale dell'identità ci convince che i processi di apprendimento debbano essere compresi anche alla luce della relazione tra individuo e comunità. Tale relazione si realizza attraverso la costruzione del *senso di appartenenza*, ovvero della condivisione con altre persone di sistemi simbolici, valoriali e culturali utili a fornire una guida per l'interpretazione del mondo (Pollini, 2000). La comunità è un luogo in continua ridefinizione, dove l'individuo può sentirsi agente attivo arricchendo con le sue esperienze le pratiche socio-culturali già condivise. Inoltre la comunità offre all'individuo varie opportunità di rinnovamento del sé attraverso la partecipazione a pratiche socialmente legittimate. La presenza di una pratica finalizzata ad uno specifico obiettivo è un elemento rilevante affinché una comunità si possa definire tale e possa produrre apprendimento (Wenger, 1998). È infatti nella negoziazione degli obiettivi e delle modalità per raggiungerli che gli individui trovano l'humus per la costruzione di sistemi simbolico-culturali condivisi (Engeström, 1987).

Alcuni modelli di apprendimento si basano proprio sulla valorizzazione del senso di comunità come promotore dell'apprendimento (Brown & Campione, 1990). In essi la partecipazione attiva a pratiche sociali (Wenger, 1998) è considerata utile per costruire reti di conoscenze, competenze ed expertise. Recentemente Bereiter e Scardamalia (2003) hanno proposto il modello *Progressive Collaborative Knowledge Building* finalizzato esplicitamente all'introduzione delle tecnologie nei contesti formativi. Questo modello si avvale della tecnologia come strumento che non solo tiene traccia e rende visibile l'evoluzione dei processi di pensiero critico e di ragionamento progressivo, ma ne permette anche una evoluzione verso la costruzione di una conoscenza non più individuale ma sociale. Questi modelli costituiscono utili frame sia per progettare interventi didattici basati sul BL che per interpretare l'impatto di tali interventi in termini identitari, sociali e culturali.

Il contesto della ricerca

La ricerca qui presentata ha coinvolto 10 studenti universitari, di cui 7 femmine e 3 maschi di età compresa tra i 23 e 25 anni, frequentanti un corso di Psicologia dell'Educazione e dell'E-learning presso l'Università degli Studi di Bari.

Il corso era organizzato secondo una modalità BL e strutturato in 6 unità didattiche, ciascuna della durata di una settimana, che comprendevano una lezione in aula di circa due ore e varie attività on-line supportate dalla piattaforma Synergiea (Ligorio & Veermans, 2005). La lezione in aula generalmente si svolgeva seguendo una scaletta che permetteva di: a) discutere e concludere l'argomento trattato durante la settimana precedente, b) introdurre un nuovo argomento c) riflettere sull'andamento delle attività on-line, d) assegnare consegne di lavoro.

Tra una lezione e quella successiva si svolgevano le attività on-line organizzate già in aula. Ad ogni unità didattica corrispondeva su Synergiea una cartella tematica, ovvero uno spazio in cui erano presenti il materiale didattico selezionato dal docente (documenti digitali, slides, link a siti, ecc.), altro materiale proposto dagli studenti e un forum di discussione in cui gli studenti potevano discutere del materiale e dell'argomento della settimana.

Il materiale didattico era assegnato a specifici studenti che avevano il compito di predisporre delle review critiche. Successivamente, tutti gli studenti leggevano le review e formulavano domande o commenti sviluppando discussioni nel forum monitorate inizialmente da un *tutor* del corso e successivamente da uno degli stessi studenti che, a turno, assumeva questo ruolo per la durata dell'unità didattica.

Durante il corso era previsto anche uno spazio di discussione informale in cui studenti, tutor e docente potevano confrontarsi sulla gestione delle attività, in modo da rendere il corso più aderente alle esigenze del gruppo (spazio «Organizzazione»).

Oltre al compito di preparare le review e di fungere da tutor on-line, altri due ruoli venivano assegnati agli studenti sempre seguendo una turnazione settimanale: il *sintetizzatore* della discussione e l' *amico critico* che aveva il compito di leggere e commentare le sintesi e dare il via alla discussione in aula. La turnazione aveva l'obiettivo di far sì che ogni studente potesse ricoprire tutti i ruoli almeno una volta, entro la fine del corso.

In questo modello didattico, nella prima settimana del corso il docente svolge il ruolo di *amico critico* mentre il tutoraggio è affidato ad un *tutor esperto* , allo scopo di modellizzare tali ruoli e fungere da esempio. Si tratta di una trasposizione in rete dell'insegnamento reciproco (Palincsar, 1984), considerato come una metodologia di lavoro tipica della comunità di apprendimento. La turnazione degli studenti sui ruoli supporta il realizzarsi di una comunità di apprendisti e permette a tutti di accedere alle pratiche tipiche di un certo ruolo e in particolare dell'esercizio di competenze tipiche dell'E-learning. Inoltre il giocare ruoli diversi nell'ambito dello stesso gruppo offre la possibilità di mettere in atto anche aspetti relazionali, sociali, emotivi diversi facilitando così l'ampliarsi di posizionamenti identitari possibili e il rafforzarsi del senso di appartenenza al gruppo che diventa «luogo» di confronto, di sperimentazione del sé, oltre che supporto per l'esperienza di apprendimento.

Obiettivo e corpus dei dati

La costruzione collaborativa di conoscenza sembra attivare strategie di apprendimento più efficaci, in grado di produrre non solo un accrescimento della conoscenza individuale ma anche un progresso sociale e cul-

turale utile per tutti (Scardamalia & Bereiter, 2003). L'obiettivo della presente ricerca è verificare se questo tipo di apprendimento abbia un effetto sull'espressione dell'identità personale e sul senso di appartenenza alla comunità.

A tale scopo sono stati analizzati due tipi di dati:

- 1) 87 note postate su due diversi forum di discussione presenti in Synergeia;
- 2) 411 turni di discussione emersi durante una sessione di focus group discussion tenutasi alla fine del corso.

Questi due tipi di dati hanno permesso di analizzare le dimensioni oggetto di studio da due diversi punti di vista: da una parte gli interventi e i discorsi durante lo svolgersi delle attività, dall'altra il racconto dell'attività già conclusa. Incrociando queste due prospettive pensiamo si possa ottenere una rappresentazione più approfondita delle dimensioni analizzate. Inoltre sarà possibile mettere in evidenza alcune sfaccettature che caratterizzano il discorso in-azione rispetto al discorso sull'azione, evidenziando eventuali discrepanze tra le due angolature (Antaki & Widdicombe, 1998).

Discorsi in-azione

Tra le discussioni svolte dagli studenti nei forum di Synergeia, sono state scelte:

- 1) la discussione informale relativa all'«Organizzazione» del corso (per comodità sarà da ora in poi denominata *informale*) e che si è protratta lungo tutta la durata del corso. Al termine del semestre conteneva complessivamente 219 note postate durante 3 mesi. Di queste sono state analizzate 66 note rappresentative di tutta la discussione e selezionate con il seguente criterio: la discussione è stata prima suddivisa in tre momenti (inizio, periodo centrale, fine) di uguale misura temporale e poi è stato campionato il 10% delle note postate in ciascun periodo;
- 2) una discussione tematica svolta durante un'unità didattica dedicata a «La costruzione dell'identità in rete» e che è durata 7 giorni. Questa discussione (per comodità sarà da ora in poi denominata *tematica*) comprendeva complessivamente 72 note delle quali 21 sono state sottoposte ad analisi dopo essere state campionate con lo stesso criterio descritto per la discussione informale.

La scelta di queste due discussioni è stata dettata dalla loro natura complementare: nella prima, di durata ampia e di tipo informale, abbiamo ipotizzato emergano posizionamenti identitari legati allo scambio sociale ed alla costruzione del senso di appartenenza; la seconda, più breve e focalizzata su un tema del corso, potrebbe favorire posizionamenti identitari legati alle competenze cognitive insieme alla costruzione di una comunità basata su obiettivi concreti e condivisi.

Discorsi sull'azione

Al termine del semestre gli studenti hanno svolto una sessione di focus group discussion tesa a verificare se le strategie di apprendimento e di costruzione di conoscenza fossero entrate a far parte del bagaglio di ciascuno studente, non solo in funzione del corso. Il conduttore ha guidato la focalizzazione del gruppo su 4 temi principali: percezione del corso, competenze apprese, strumenti utilizzati ed efficacia del corso stesso.

Alla discussione hanno partecipato 7 studenti, 4 ragazze e 3 ragazzi, dei 10 che avevano preso parte al corso. La discussione è durata circa 90 minuti e ha prodotto un trascritto di 411 turni conversazionali, ottenuto seguendo il sistema jeffersoniano (Jefferson, 1984).

Metodi di analisi

L'analisi del corpus di dati ha seguito una metodologia quali-quantitativa servendosi delle tecniche dell'analisi del contenuto e dell'analisi della conversazione.

Analisi del contenuto delle note del forum

Le note postate sul forum sono state studiate attraverso un'analisi del contenuto finalizzata a rilevare i modi in cui gli studenti parlano di se stessi e della comunità a cui appartengono. Questa analisi è stata effettuata con il supporto della Griglia di Analisi dell'Attività (GAct), uno strumento costruito al fine di analizzare il contenuto delle interazioni asincrone (Spadaro, 2008). La griglia GAct indaga 6 dimensioni (Sog-

getto, Comunità, Regole e Valori, Modalità di lavoro, Scopo e Artefatti) che corrispondono agli elementi di cui si compone un'attività sociale secondo la Teoria dell'Attività (Engeström, 1987). Ciascuna dimensione è suddivisa in categorie che la esplicitano ad un livello meno generale. Tali categorie sono state create a partire dalla letteratura relativa alle dimensioni considerate (in particolare Hermans, 1996; Pontecorvo, 1993; Wartofsky, 1979) e dall'analisi diretta di diversi tipi di comunità virtuali (Spadaro, 2005; 2007; Spadaro, Ligorio & Iodice, 2006). In questa ricerca sono state utilizzate solo due dimensioni della GAct, ovvero quelle relative al Soggetto e alla Comunità in quanto pertinenti ai fini di questo studio (Tabella 1).

Nella maggior parte dei casi le note sono unità comunicative complesse, contenenti molteplici significati. Di conseguenza è stata considerata come unità di analisi il segmento di nota a cui è possibile assegnare una data categoria. Quando il segmento non sembra più soddisfare la categoria fin lì assegnata, allora si definisce un nuovo segmento a cui va attribuita una nuova categoria.

Nella discussione informale sono stati rintracciati 112 segmenti aventi contenuti relativi alle dimensioni Soggetto e Comunità; nella discussione tematica invece solo 37 segmenti.

L'assegnazione delle categorie è stata effettuata da due ricercatori che hanno codificato le note individualmente e poi hanno confrontato le attribuzioni e discusso i casi controversi fino a giungere ad un pieno accordo.

Analisi della conversazione della focus group discussion

L'analisi del trascritto della focus group discussion, sui 411 turni conversazionali, è stata effettuata con l'analisi della conversazione (Bonaiuto & Fasulo, 1998) che ha permesso di evidenziare contemporaneamente come sia i temi e le rappresentazioni condivise che la struttura della conversazione seguano un modello collaborativo. L'obiettivo è stato quello di capire se l'articolazione del discorso off-line fosse stato influenzato dalle modalità di lavoro e di discussione utilizzate durante il corso.

L'analisi si è pertanto focalizzata su due dimensioni: le modalità di costruzione del turno e le modalità di costruzione del significato. Per

Tabella 1. Dimensioni Soggetto e Comunità tratte dalla Griglia di analisi dell'Attività (GAct)

DIMENSIONI	CATEGORIE	DESCRIZIONE	ESEMPI
1. SOGGETTO	a) Autoreferenzialità	Riferimenti alle proprie opinioni o credenze senza alcun riferimento ad interlocutori.	io penso/credo/dico/sostengo
	b. Incertezze cognitive	Incertezze su credenze ed opinioni proprie.	non so cosa pensare/se è giusto
	c. Identità aperta	Riferimento ad incertezze sulla propria identità presente o futura, desideri sul futuro.	«non so cosa farò da grande», «vorrei essere/diventare»
	d. Identità interna	Riferimenti a parti di sé interne, emozioni.	io sono scettico/studente/ecc.
	e. Identità esterna	Indica chi ci accompagna nella formazione della nostra identità.	«mia madre», «il mio professore»
	f. Embodiment	Espressioni che ci caratterizzano materialmente o che descrivono il contesto fisico in cui si scrive.	«sono alto/di Bari/a casa/ davanti al pc»
2. COMUNITÀ	a. Tu	Riferimento ad una specifica persona del forum.	«come dice Ilaria», «concordo con te»
	b. Noi locale	Riferimento al gruppo dei partecipanti al forum.	«la nostra discussione», «allora forse siamo in tre...»
	c. Noi generalizzato	Riferimento a comunità generali a cui si appartiene (società, generazione, italiani ecc.).	«Le nostre (noi come esseri umani) abilità matematiche...», «Quello che ci offre (la società) è...»
	d. Noi esterno	Indica persone, comunità, istituzioni ecc. che accomunano due o più partecipanti al forum.	«ci si vede in facoltà!»
	e. Noi incarnato	Riferimento alla comunità del forum attraverso l'uso di metonimie (es. «la discussione») o riferimento al forum stesso.	«credo che in questa discussione vi siano principalmente due gruppi [...]»
	f. Altri coinvolti	Riferimento a comunità generiche che gli scrittori ritengono coinvolte nell'argomento di discussione.	«che bambini di cinque anni siano in grado di...», «la scuola non si può permettere...»

Tabella 2. Dimensioni e categorie dell'analisi della focus group discussion

DIMENSIONI	CATEGORIE	DESCRIZIONE	INTERPRETAZIONE
COSTRUZIONE DEL TURNO	a) <i>Sovrapposizione</i>	Parlato pronunciato simultaneamente da due o più persone. Spesso il secondo parlante completa il turno del primo.	Una leggera sovrapposizione di parlanti tra la fine di un turno e l'inizio del successivo può indicare attenta partecipazione e coinvolgimento.
	b) <i>Effetto corale</i>	Tipo particolare di sovrapposizione. La maggior parte dei parlanti prende il turno contemporaneamente per esprimere lo stesso concetto.	Può rappresentare una dispersione dell'identità individuale nel gruppo.
	c) <i>Ripresa</i>	Consiste nel riprendere le ultime parole del turno precedente per continuare o arricchire il discorso.	Indica la volontà di continuare ed arricchire il discorso dell'interlocutore precedente.
COSTRUZIONE DEL SIGNIFICATO	a) <i>Riparazione</i>	Correzione del turno precedente.	Finalizzata a risolvere problemi di decodifica o di comprensione, garantisce il buon funzionamento dello scambio verbale.
	b) <i>Rielaborazione</i>	Riprende il turno precedente aggiungendo altri contenuti o esprimendo accordo/disaccordo giustificato.	Serve a metabolizzare ed arricchire il turno precedente.
	c) <i>Costruzione progressiva</i>	I turni si susseguono completandosi a vicenda. Solo alla fine dell'ultimo turno è possibile ricostruire il concetto.	Il discorso è costruito da un'unica voce collettiva facendo emergere l'agentività della comunità.

ognuna di esse è stato costruito un sistema di categorie ricavate dalla letteratura (Schegloff, 1987; Jefferson, 1984; Fasulo & Pontecorvo, 1999) e adattato agli obiettivi di questa ricerca (Tabella 2).

Risultati

L'analisi dei discorsi in-azione

Le note postate nei due forum sono state analizzate allo scopo di capire quali caratteristiche del soggetto e della comunità emergano nelle discussioni on-line. In generale, le categorie relative al Soggetto ed alla Comunità sono state rintracciate in quasi la metà dei segmenti delle due discussioni analizzate, tuttavia segnaliamo un'importante differenza. Se nella discussione tematica le due dimensioni sono equamente rappresentate (22,5% Soggetto e 22,5% Comunità), nella discussione informale i contenuti relativi alla Comunità sono emersi in più del doppio dei segmenti (29%) rispetto ai contenuti relativi al Soggetto (12%). Questo dato suggerisce che gli studenti hanno usato la discussione informale, così come ipotizzato, soprattutto per consolidare il senso di appartenenza alla comunità; mentre collaborare per comprendere un tema curricolare ha reso necessario il riferimento sia a risorse individuali che collettive.

Soggetto in-azione

L'analisi approfondita delle caratteristiche del Soggetto mostra sia similitudini che differenze tra le due discussioni (Figure 1 e 2).

Figura 1. Categorie relative alla dimensione «soggetto» nella discussione tematica

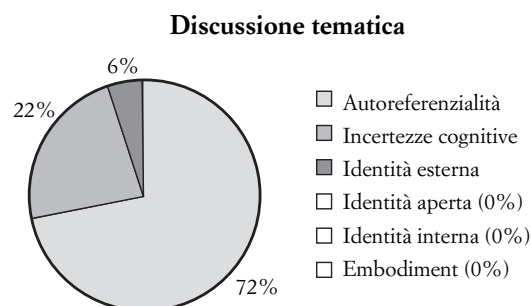
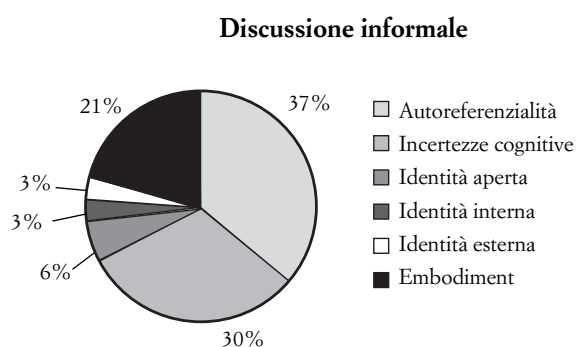


Figura 2. Categorie relative alla dimensione «soggetto» nella discussione informale



Innanzitutto osserviamo che in entrambi i forum gli studenti fanno riferimento soprattutto ad opinioni e idee personali (Autoreferenzialità, 72% e 37%). L'estratto 1 mostra un esempio tipico di nota in cui uno studente esprime la propria opinione in modo autoreferenziale.

Estratto 1¹. Esempio di autoreferenzialità

simpatiche le emoticons | *by Arianna* | 2005-12-09 |

1. Penso che le faccine siano molto simpatiche e personalmente le utilizzo spesso per chiarire il senso
2. attribuito a delle mie affermazioni, soprattutto quelle ironiche; pertanto le emoticons non hanno una
3. mera funzione figurativa ma anche una funzione enunciativa utili in un contesto dove né un sorriso
4. né i nostri occhi possono avere un effetto chiarificatore dell'intenzionalità dei nostri messaggi.

Arianna inizia il suo intervento utilizzando la formula «penso che» (linea 1) per anticipare la sua intenzione di esprimere un'opinione per-

¹ Nella prima riga è segnalato il titolo, l'autore e la data di scrittura della nota da cui proviene l'estratto. Le righe successive sono numerate al fine di facilitarne l'individuazione.

sonale. Inoltre, nel corso del messaggio non sembra rivolgersi ad un interlocutore specifico. Anche l'uso di espressioni come «personalmente» (linea 1) mostrano che l'intervento, seppur mirato alla condivisione di una riflessione, esprime un'opinione personale senza necessariamente richiedere un confronto.

Nella discussione tematica qualche volta gli studenti esprimono dubbi e fanno agli altri domande circa gli argomenti in discussione (Incertezze cognitive, 22%) e solo il 6% fa riferimento a persone o esperienze personali in qualche modo legate alla propria Identità esterna.

Anche nella discussione informale le categorie maggiormente rappresentate sono relative ad aspetti cognitivi ma vi sono delle peculiarità. Innanzitutto l'Autoreferenzialità (37%) è presente in quasi egual misura rispetto ai segmenti che esprimono Incertezze cognitive (30%), suggerendo che nelle comunicazioni informali gli studenti percepiscono come ugualmente importante sia il proporre l'apporto individuale che la disponibilità al confronto con gli altri. Inoltre, nella discussione informale compaiono categorie del tutto assenti nella discussione formale quali l'Identità aperta (6%), l'Identità interna (3%) e l'Embodiment (21%). La presenza delle prime due categorie suggerisce che questa discussione è percepita come un luogo in cui è possibile parlare di sé anche in termini intimi e problematici. La presenza rilevante dell'Embodiment, categoria costituita da espressioni con cui ci si descrive fisicamente, dimostra che qui si cerca di soddisfare il bisogno di ancorarsi al sé corporeo che evidentemente non trova spazio nella discussione di natura più didattica.

Osservando l'andamento temporale delle due categorie più frequenti (Autoreferenzialità e Incertezze cognitive) è possibile desumere ulteriori differenze tra le due discussioni (Figure 3 e 4).

L'Autoreferenzialità ha un andamento simile nelle due discussioni, restando costantemente più frequente nella discussione tematica (Figura 3). Le Incertezze cognitive invece seguono un andamento inverso nelle due discussioni: in quella tematica tende a diminuire mentre in quella informale, al contrario, diventa sempre più frequente (Figura 4).

Anche la categoria Embodiment presenta un interessante andamento temporale: aumenta nel medio termine e tende a diminuire drammaticamente verso la fine del corso (Figura 5). Si potrebbe ipotizzare una sor-

Figura 3. Frequenza percentuale nel tempo della categoria «autoreferenzialità» nelle due discussioni

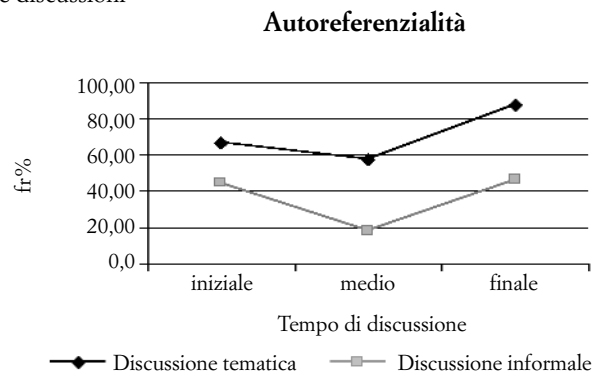
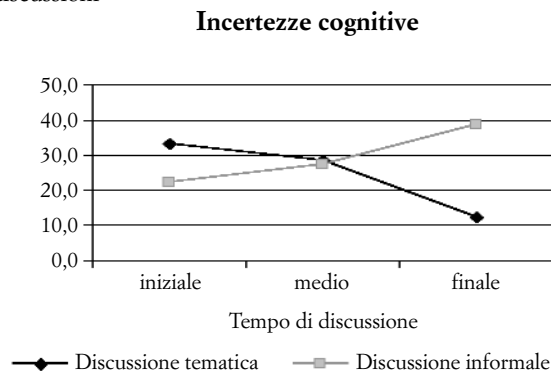


Figura 4. Frequenza percentuale nel tempo della categoria «incertezze cognitive» nelle due discussioni



ta di adattamento a questo tipo di interazione che permette di rinunciare al riferimento agli aspetti fisici senza perdere l'efficacia comunicativa.

Comunità in-azione

Nei due tipi di discussione la dimensione Comunità assume solo parzialmente delle caratteristiche diverse. Parlare di un tema del corso sembra elicitar maggiori riferimenti ad un «noi» per affermare la presenza

Figura 5. Andamento nel tempo della categoria «embodiment» nella discussione informale

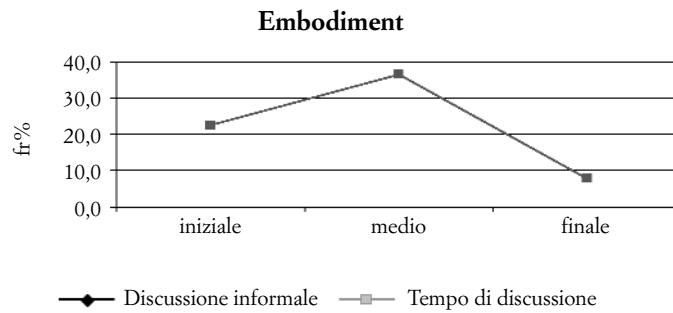


Figura 6. Categorie relative alla dimensione «Comunità» nella discussione tematica

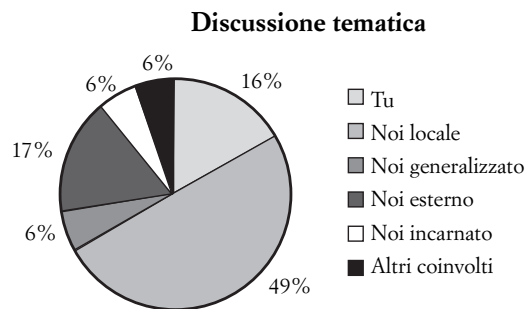
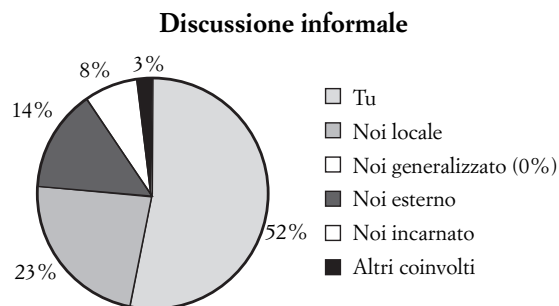


Figura 7. Categorie relative alla dimensione «Comunità» nella discussione informale



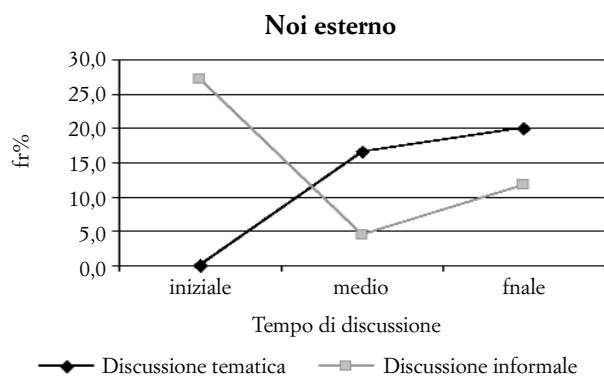
di un'identità o di un'agentività collettiva (Noi locale, 49% in Figura 6). La comunità comunque si costruisce anche a partire da esperienze o conoscenze che i membri hanno in comune (Noi esterno, 17%) e attraverso il coinvolgimento diretto ed esplicito di specifici membri (Tu, 16%).

La categoria Tu è invece di gran lunga la più presente nella discussione informale (52% in Figura 7) dimostrando che è la discussione tematica che meglio sostiene il senso di comunità.

Il riferimento ad esperienze comuni (Noi esterno), pur riportando percentuali di frequenza simili nelle due discussioni (17% nella discussione tematica e 14% in quella informale), assume andamenti diversi nel tempo, suggerendo pertanto percorsi di utilizzo differenti (Figura 8).

Nella discussione informale inizialmente il Noi esterno ha una frequenza del 27%, tale frequenza a metà corso si abbassa drasticamente (5%) per rialzarsi verso la fine del corso (10%). Una possibile spiegazione di questo andamento viene dalla necessità avvertita dagli studenti di affrontare le novità che per loro questo corso comporta attraverso la ricerca di punti di riferimento comuni. Come mostra l'estratto 2, l'identità collettiva esterna è costruita soprattutto intorno al riferimento al docente e ad altre esperienze comuni.

Figura 8. Andamento nel tempo della categoria «Noi esterno» nelle due discussioni



Estratto 2. Esempio di riferimento al noi esterno nella discussione informale

ok | *by ivan* | 2005-11-23 |

5. Concordo sulla proposta della prof! anch'io ho avuto un po' di difficoltà in questi giorni a causa delle

6. votazioni... e meno male che questa volta non mi sono candidato... con altri 7 giorni di tempo troverò

7. modo di ampliare il mio intervento e leggermi il materiale nuovo sull'e-tutor!

Le linee 5 e 6 mostrano come Ivan si stia ancorando ad una conoscenza condivisa del gruppo (l'impegno necessario per permettere lo svolgimento delle votazioni universitarie) per giustificare un problema organizzativo del corso. Il consenso circa l'attribuzione di causa-effetto di due eventi collettivi (elezioni e corso) avviene attraverso la citazione della posizione del docente, in questo modo si socializza e si ratificano le difficoltà riscontrate nel rispettare tempi e compiti. Con il progredire del corso le difficoltà di gestione della partecipazione diminuiscono e il riferimento al Noi esterno si riduce per poi, verso la fine del corso, riorganizzarsi senza più la necessità di utilizzare il docente come collante.

Nella discussione tematica, invece, il Noi esterno cresce di importanza in modo abbastanza costante nel tempo (Figura 8). Questo dato può essere interpretato come un processo di progressiva integrazione delle esperienze passate all'interno del nuovo contesto. Ricordiamo infatti che questo gruppo di studenti si incontra periodicamente e siste-

Estratto 3. Esempio di «noi locale» nella discussione tematica

faccia parlante espressiva | *by Clelia* | 2005-12-07 |

8. [...] Prima o poi doveva uscire un collegamento fra questo insegnamento e quello di

9. interazione uomo-macchina (per la Prof: l'insegnamento che abbiamo seguito lo scorso anno

10. di interazione uomo-macchina con la Prof. xxxx si è molto incentrato su quest'aspetto)!!!!

11. Allora... CHE NE PENSATE? ;-)

maticamente anche in presenza, inoltre il gruppo ha al suo attivo un considerevole insieme di pratiche e di esperienze dovuto alla comune frequentazione di altri corsi anche in anni precedenti (ricordiamo che si tratta di studenti di un corso di laurea specialistico). L'estratto 3 mostra proprio come gli studenti mettano anche in atto strategie di inclusione dei nuovi membri (la «Prof», in linea 9) esplicitando il loro repertorio comune.

Gli studenti qui sottolineano l'appartenenza ad una comunità più estesa di quella attiva nel forum facendo riferimento ad altri corsi. Il rivolgersi esplicitamente alla docente del corso attuale ha lo scopo di condividere con lei il riferimento ad un contesto allargato e quindi includere anche lei nel Noi esterno qui attivato.

L'analisi dei discorsi sull'azione

Avendo ipotizzato che l'accento sulla costruzione collaborativa di conoscenza influenzi identità e senso di comunità, la focus group discussion finale è stata analizzata allo scopo di verificare la presenza di strategie collaborative tra i membri del gruppo, rintracciabili sia nel modo di articolare la comunicazione in presenza, sia nella costruzione collettiva del contenuto della discussione. A tale scopo abbiamo considerato due dimensioni: la costruzione del turno e la costruzione del significato. Entrambe le dimensioni prevedono tre categorie (Tabella 2) che, dall'analisi del trascritto, emergono con la distribuzione di frequenze mostrata in Tabella 3.

Tabella 3. Tabella riassuntiva delle frequenze in percentuali per ciascuna categoria

DIMENSIONE	CATEGORIA	PERCENTUALE
Dimensione costruzione del turno	a) Sovrapposizione	36,20%
	b) Effetto corale	5,30%
	c) Ripresa	16,90%
Dimensione costruzione del significato	a) Riparazione	9,20%
	b) Rielaborazione	26,10%
	c) Costruzione progressiva	26,60%

Parlare insieme: la costruzione del turno

La modalità maggiormente utilizzata dagli studenti per prendere il turno è la sovrapposizione (36,2%) che Fasulo e Pontecorvo (1999) considerano come indicatore di coinvolgimento e partecipazione degli studenti nella discussione. Nell'estratto 4 è riportato un esempio di discussione in cui sono presenti sovrapposizioni tra più studenti (indicata dal simbolo //)².

Estratto 4. Esempio di sovrapposizione

217 B: secondo me questo calo c'è stato nella settimana dell'open source
218 C: nelle ultime due settimane//
219 G: //ma perché era Natale
220 M: mmm
221 F: ah! È vero!
222 C: che ero solo io che parlavo di (xxx)//
223 B: //(xxx) che tra l'altro era anche la settimana
che partecipava Daniel//
224 G: //Daniel infatti, poveraccio! Eh eh
225 B: //eh eh infatti faceva le domande e non aveva nessuna
risposta

In questo estratto la sovrapposizione ha una valenza positiva: gli studenti sono attenti e partecipi al dialogo e usano questa strategia in modo mirato, per completare il turno precedente. Il coinvolgimento nella discussione affiora nella costruzione del turno che fa trasparire la volontà di partecipare attivamente al discorso.

La seconda strategia più frequentemente utilizzata è la ripresa (16,9%), che indica la volontà del parlante di continuare ed arricchire il discorso dell'interlocutore precedente. Emerge, pertanto, come la struttura del discorso si vada costruendo seguendo un ordine e un'organizzazione finalizzata ad assicurare la reciproca comprensione (estratto 5).

² Gli estratti relativi alla *focus group discussion* sono qui trascritti mantenendo il sistema di trascrizione jeffersoniano (Jefferson, 1984). Ogni riga è numerata secondo la posizione del turno all'interno dell'intera discussione e corrisponde ad un turno conversazionale. La lettera che segue la numerazione indica il parlante ed è seguita dal contenuto del turno.

Estratto 5. Esempio di ripresa

80 C: ha favorito//

81 B: //si ha favorito (.) cioè se ci vedi nelle altre lezioni noi non (xxx) (risata generale)

82 G: avevamo, avevamo cioè un'abitudine bruttissima di essere muti anche quando le cose le sapevamo

83 C: perché noi siamo una classe di tonti

84 G: siamo stati etichettati come classe di tonti

85 F: e allora//

86 G: // e noi abbiamo deciso di fare i tonti (risata generale)

Nell'estratto 5 è interessante notare la presenza della ripresa come strategia discorsiva (turni 81 e 84), ovvero la ripetizione esatta delle stesse parole pronunciate nel turno precedente, arricchendo o completando il concetto. Questo estratto è interessante anche per il riferimento al gruppo prima e dopo il corso, evidenziando spontaneamente un cambiamento dovuto alla nuova modalità di apprendimento. Si tratta di un'ottima riprova di come il gruppo si sia ridefinito anche in seguito al padroneggiare strategie collaborative. Tale cambiamento è stato registrato sia a livello linguistico, dove abbiamo rintracciato strategie collaborative di costruzione del discorso, che a livello di contenuti i quali fanno emergere come il gruppo si percepisca come una comunità che interagisce in modo collaborativo, capace di raggiungere risultati collettivi invece che un mero insieme di persone che frequentano corsi e cercano di aderire alle aspettative dei docenti.

Elaborare nuova conoscenza: la costruzione del significato

Per quanto riguarda le modalità di costruzione del significato, sia la categoria rielaborazione che la categoria costruzione progressiva hanno una frequenza di circa il 26% sul totale degli interventi. Questo dato ci permette ancora una volta di inferire che gli studenti sono partecipi e coinvolti durante gli interventi degli altri componenti del gruppo e tendono ad arricchire quanto detto dall'altro, rielaborandolo ulteriormente. Come mostra l'estratto 6, il processo di costruzione di senso è sviluppato e sostenuto dagli studenti in maniera collaborativa.

Estratto 6. Il processo di costruzione dei significati

- 166 E: anche perché la professoressa metteva in evidenza quali erano state le cose positive (.) i limiti del tutor di volta in volta e quindi il tutor stesso aveva la possibilità di migliorare//
- 167 F: //tipo anche nella costruzione del riassunto, tipo che bisognava fare nella relazione finale, cioè diceva troppo lungo, metteste le discussioni e quindi, insomma siamo andati sempre meglio
- 168 G: si, alla fine ogni ruolo era//
- 169 F: //era un passo in avanti
- 170 G: //sì, è partito che l'abbiamo interpretato eh eh (hhh) a modo nostro e poi si è andato evolvendo
- 171 F: beh ci abbiamo provato
- 172 E: i primi sintetizzatori si focalizzavano cioè si sono focalizzati//
- 173 G: //abbiamo fatto i riassunti si//
- 174 E: //soprattutto sui temi trattati, mentre invece, successivamente la professoressa ci ha fatto notare che (.) era importante anche sottolineare le modalità di discussione//
- 175 G: //la discussione
- 176 E: //quindi i ritmi, i turni di interazione
-

In questo estratto ciascun parlante riprende e arricchisce i turni precedenti, approfondendo i contenuti e facendo emergere una visione comune dell'oggetto di discussione, ovvero la traiettoria di evoluzione del gruppo. Lo stesso estratto è anche un buon esempio di costruzione progressiva. Si tratta di una modalità di costruzione del discorso in cui i partecipanti pronunciano «un pezzo per uno», costruendo insieme e collettivamente il discorso fino ad ottenere un unico argomento discorsivo. Infatti, i turni 166, 167, 168 e 169 possono essere considerati come un discorso unico, pensato da una mente collettiva, mentre invece è stato pronunciato da tre diversi parlanti. Questo tipo di interazione rivela che i partecipanti conoscono bene l'argomento su cui hanno un'opinione precisa e condivisa, espressa utilizzando una strategia collaborativa di costruzione del discorso, indicativa di un forte senso di comunità.

Conclusioni

Il corso qui presentato utilizza un modello di didattica blended che intende restituire all'apprendimento i tempi e gli spazi necessari al coin-

volgimento attivo degli studenti. Nel nostro studio siamo partiti dall'ipotesi che un percorso di apprendimento blended, proprio perché attiva processi di apprendimento costruttivi e collaborativi, implichi un coinvolgimento degli studenti in termini di espressione identitaria e di costruzione del senso di appartenenza. Infatti, così come suggerito dalle teorie socio-costruttiviste, riteniamo che l'apprendimento debba necessariamente riguardare anche la ridefinizione delle posizioni identitarie e del senso di comunità, grazie alla partecipazione alle attività sociali che i contesti formativi predispongono (Garrison, 2006).

Il corso blended è stato analizzato in modo da carpirne gli effetti sull'identità e sul senso di comunità, sia durante le attività didattiche che alla fine di esse. L'analisi dei *discorsi in-azione* ha confermato l'idea, proposta dalla Teoria del Dialogical Self (Hermans, 1996), secondo la quale è possibile apprendere nuove configurazioni identitarie esperendo contesti variegati. Infatti, i risultati hanno mostrato che la differenziazione delle opportunità dialogiche, anche all'interno della stessa piattaforma on-line grazie ai due tipi di forum disponibili, ha dato la possibilità agli studenti di coinvolgersi nel processo di apprendimento usando vari repertori identitari. Un sé basato su opinioni già consolidate si mescola, nel discorso collettivo, a sé più intimi e al disvelamento di incertezze sia cognitive che di auto-rappresentazione. La comunità resta una necessaria cornice di riferimento, sempre presente durante le attività, all'interno della quale è possibile costruire il senso di appartenenza e sviluppare competenze collettive legate ai compiti di apprendimento. Come sottolineato da Wenger (1998) la comunità è anche il luogo in cui le esperienze del passato assumono un significato nuovo alla luce delle nuove conoscenze costruite collaborativamente.

I *discorsi sull'azione* hanno dimostrato che le strategie di collaborazione sperimentate durante il corso blended sono state interiorizzate dagli studenti e vengono utilizzate anche al di fuori del contesto specifico del corso. Il corso sembra aver fornito agli studenti competenze motivazionali, relazionali ed argomentative che alimentano un coinvolgimento attivo, sostengono l'identità collettiva e promuovono la costruzione di significati innovativi intorno ai contenuti dei curricula.

L'analisi qui riportata non è certamente esaustiva, vista la molteplicità dei fattori individuali e sociali che sono in gioco in un modello di-

dattico così complesso. Inoltre, data la natura di setting quasi-sperimentale di questo studio, gli effetti riscontrati potrebbero essere dovuti anche ad altre cause. Infatti si tratta di un gruppo che ha una sostanziosa storia comune, pertanto non è possibile escludere che altre esperienze comuni possano aver influito. Comunque, la natura delle discussioni (specie quelle informali) era tale che inevitabilmente riferimenti ad altre esperienze significative comuni avrebbero trovato nel corso uno spazio di espressione e sarebbero emerse durante l'analisi. Le esperienze però citate durante il corso non ci sono sembrate avessero esplicitamente l'obiettivo di sollecitare dimensioni quali, ad esempio, di lavoro collaborativo o di team-building.

Sicuramente maggiori approfondimenti dovranno essere intrapresi per rendere conto della funzione delle specifiche attività svolte dagli studenti (i ruoli giocati, le discussioni in aula, la lettura e la sintesi dei materiali di studio, ecc.). In tale ottica questo studio si configura come un primo contributo nell'esplorazione degli effetti di modelli di didattica complessi, dove attività e interazioni on-line s'intervallano e s'integrano l'uno con l'altro. I risultati ottenuti ci fanno pensare che la strada perseguita è aderente alle aspettative: gli studenti adottano posizionamenti variegati facendo emergere nuovi posizionamenti e la comunità si profila come in grado di pensarsi costruttiva e collaborativa.

Riferimenti bibliografici

- Alvarez, S. (2005). *Blended learning solutions*, in B. Hoffman (ed.), *Encyclopedia of Educational Technology*. <http://coe.sdsu.edu/eet/articles/blendedlearning/start.htm> Reperito il 10 Gennaio 2008.
- Antaki, C., & Widdicombe, S. (eds.) (1998). *Identities in Talk*. London: Sage Publications.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2003). *Learning to work creatively with knowledge*, in E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J.V. Merriënboer (eds.), *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimension*. Oxford: Elsevier Science, pp. 73-78.
- Bersin, J. (2004). *The blended Learning Book. Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned*. London: Wiley Publishers.
- Bonaiuto, M., & Fasulo, A. (1998). *Analisi della conversazione e analisi del discorso*, in L. Manetti (a cura di), *Strategie di ricerca in psicologia sociale*. Roma: Carocci, pp. 227-282.

- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (eds.) (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1990). *Communities of learning or a content by any other name*, in D. Kuhn (ed.), *Contribution to Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 108-126.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20, 43-63.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding. An Activity-theoretical Approach to Development Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Fasulo, A., & Pontecorvo, C. (1999). *Come si dice?* Roma: Carocci.
- Garrison, J. (2006). Learning identity: the joint emergence of social identification and academic learning, by stanton wortham (Book review). *Educational Studies: A Journal of the American Educ. Studies Assoc.*, 40(3), 327-331.
- Hermans, H.J.M. (1996). Voicing the self: from information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119(1), 31-50.
- Hermans, H.J.M., & Kempen, H.J.G. (1993). *The Dialogical Self: Meaning as Movement*. San Diego: Academic Press.
- Jefferson, G. (1984). *Transcription notation*, in J. Atkinson, & J. Heritage (eds.), *Structures of Social Interaction*. New York: Cambridge University Press, pp. IX-XVI.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ligorio, M.B. (a cura di) (2005), Modelli formativi e tecnologie in rete. *Rassegna di Psicologia*, XXII (1), 5-11.
- Ligorio, M.B. (in corso di stampa). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture & Psychology*.
- Ligorio, M.B., Cacciamani, S., & Cesareni, D. (2006). *Blended learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Roma: Carocci.
- Ligorio, M.B. & Veermans, M. (2005). Perspectives and patterns in developing and implementing international web-based Collaborative Learning Environments. *Computers & Education*, 45 (3), 271-275.
- Mayer, E. (2003). *Theories of learning and their application to technology*, in H. F. O' Neill Jr., & R. S. Perez (eds.), *Technology Applications in Education. A Learning View*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 79-99.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

- Palincsar, & A.S., Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension – fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Pollini, G. (2000). *La dimensione sociale dell'appartenenza*. Reperito il 12/12/2006. http://www.unisi.it/ricerca/dip/gips/document/studi_e_ric/sr1.pdf.
- Pontecorvo, C. (ed.) (1993). *La Condivisione della Conoscenza*. Roma: La Nuova Italia.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2003). *Knowledge building*, in J. W. Guthrie (ed.), *Encyclopaedia of Education*, 2nd ed., New York: Macmillan, pp. 1370-1373.
- Schegloff, E.A. (1987). *Recycled turn beginnings: a precise repair mechanism in conversation's turn-taking organization*, in G. Button, & L. Lee (eds.), *Talk and Social Organization*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 70-85.
- Spadaro, P.F. (2008). *Grid for activity analysis (GAct)*, in B.M. Varisco (a cura di), *Psychological, Pedagogical and Sociological Models for Learning and Assessment in Virtual Communities of Practice*. Monza: Polimetrica, pp. 89-90.
- Spadaro, P.F. (2007). *Intersoggettività nei Sistemi di Attività digitale*. Tesi di dottorato inedita. Università degli Studi di Bari.
- Spadaro, P.F. (2005). Soggettività e comunità digitali. *Ricerche di Psicologia*, 3, 97-128.
- Spadaro, P.F., Ligorio, M.B., & Iodice, M. (2006). *Dialogical Self-help Contexts for Psychological Disorders*. Paper presented at Dialogical Self Conference, June, 1-3, 2006, Braga, Portogallo.
- Stetsenko, A., & Arievitich, I. (2004). The self in cultural-historical activity theory: Reclaiming the unity of social and individual dimensions of human development. *Theory and Psychology*, 14 (4), 475-503.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Trad. e cura di M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wartofsky, M. (1973). *Models*. Dordrecht: D. Reidel.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zembylas, M., & Vrasidas, C. (2005). Levinas and the «inter-face»: the ethical challenge of online education. *Educational theory*. 55(1), pp. 61-78.