



Rivista interdisciplinare
di tecnologia
cultura e formazione

Special issue
Dialogical Approach
in Virtual Communities:
Theories and Methods

Edited by
Marta Traetta

Editor

M. Beatrice Ligorio (University of Bari "Aldo Moro")

Associate Editors

Carl Bereiter (University of Toronto)

Bruno Bonu (University of Montpellier 3)

Stefano Cacciamani (University of Valle d'Aosta)

Donatella Cesareni (University of Rome "Sapienza")

Michael Cole (University of San Diego)

Valentina Grion (University of Padua)

Roger Salijo (University of Gothenburg)

Marlene Scardamalia (University of Toronto)

Collaborators for this issue

Nobuko Fujita, Vincent Hevern, Ali Leijen

Scientific Committee

Ottavia Albanese (University of Milan – Bicocca)

Alessandro Antonietti (University of Milan – Cattolica)

Pietro Boscolo (University of Padua)

Lorenzo Cantoni (University of Lugano)

Felice Carugati (University of Bologna – Alma Mater)

Cristiano Castelfranchi (ISTC-CNR)

Carol Chan (University of Hong Kong)

Roberto Cordeschi (University of Rome "Sapienza")

Cesare Cornoldi (University of Padua)

Ola Erstad (University of Oslo)

Paolo Ferri (University of Milan – Bicocca)

Carlo Galimberti (University of Milan – Cattolica)

Begona Gros (University of Barcelona)

Kai Hakkarainen (University of Helsinki)

Jim Hewitt (University of Toronto)

Antonio Iannaccone (University of Neuchâtel)

Richard Joiner (University of Bath)

Mary Lamon (University of Toronto)

Lelia Lax (University of Toronto)

Marcia Linn (University of Berkeley)

Giuseppe Mantovani (University of Padua)

Giuseppe Mininni (University of Bari "Aldo Moro")

Donatella Persico (ITD-CNR, Genoa)

Clotilde Pontecorvo (University of Rome "Sapienza")

Vittorio Scarano (University of Salerno)

Neil Schwartz (California State University of Chico)

Pirita Seitamaa-Hakkarainen (University of Joensuu)

Patrizia Selleri (University of Bologna)

Robert-Jan Simons (IVLOS, NL)

Andrea Smorti (University of Florence)

Jean Underwood (Nottingham Trent University)

Jan van Aalst (University of Hong Kong)

Allan Yuen (University of Hong Kong)

Cristina Zuccheromaglio (University of Rome "Sapienza")

Editorial Staff

Stefania Cucchiara – head of staff **Luca Tateo** –

deputy head of staff **Nobuko Fujita**,

Lorella Giannandrea, **Mariella Luciani**,

Audrey Mazur Palandre, **F. Feldia Loperfido**.

Web Responsible

Nadia Sansone



Publisher

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

Subscriptions

Annual (2 numbers): regular 20
Euro
Single issue: 13 Euro
Single Article: 5 Euro

qwerty.ckbg@gmail.com

<http://www.ckbg.org/qwerty>

Payment

Subscriptions could be submitted
by Bank account
43/000000003609

Header: Associazione CKBG

Bank address:

Banca Credito Artigiano
Agenzia n. 5 Via Vaglia, 39/43

CAP 00139 – ROMA

IBAN:

IT59N0351203205000000003609

BIC SWIFT: ARTIITM2

04010 IBAN IT89K03067040100

Specifying: Qwerty (Issue number),
(type of subscription)

Or by Paypal: see www.ckbg.org/qwerty
for information

Registrazione del Tribunale di Bari
n. 29 del 18/7/2005

© 2012 by Progedit

ISSN 2240-2950

Indice

<i>Editorial: Which methods for virtual and blended communities?</i> Marta Traetta	7
---	---

STUDIES

<i>Group dynamics in virtual communities: Reformulation process as a dialogical device</i> Marta Traetta, Susanna Annese, F. Feldia Loperfido	19
<i>A method for the Analysis of Inter-action in an Online Learning Community</i> M. Antonietta Impedovo, M. Beatrice Ligorio, Edmond H.F. Law	39
<i>The dialogical self between virtual and real in Positioning Network Analysis</i> Susanna Annese, Marta Traetta	60
<i>Commentary: Combining Content Analysis and Social Network Analysis</i> Jan van Aalst	84



Editorial

Marta Traetta

Editorial: *Which methods for virtual and blended communities?*

Educational and professional communities are gradually changing thanks to innovative processes supported by the use of technologies. They are increasingly used in virtual environments based often on blended models (Garrison & Kanuka, 2004), characterized by the combination of face-to-face interactions and moments of interaction mediated by technology. In particular, blended communities are finding fruitful ground in higher education contexts where the Blended Learning (Graham, 2006; Ligorio, Cacciamani & Cesareni, 2006) emerged and developed, but at the same time are also spreading in other contexts, such as the workplace, making salient the interplay between psycho-educational and psychosocial dynamics (Annese & Traetta, 2009; Annese & Traetta, 2012).

The rapid spread of virtual and blended communities is accompanied by a growing interest by scholars who inevitably have to identify conceptual and methodological tools appropriate to the study of new community models. How can virtual communities be studied? What approaches and what methods can we use? These questions are becoming more frequent.

This special issue arises from the emerging need to identify appropriate tools to study complex dynamics in communities with different degrees of virtuality (virtual and blended). The methodological reflection is rooted in epistemological and theoretical questions. The method of analysis cannot be chosen without considering the theoretical assumptions guiding the research. This special issue aims to explore, through the illustration of case studies, some methods of analysis applicable to the study of virtual and blended communities, developed within the dialogic perspective. The dialogical approach can reveal interesting connections and applications in the field of education (Ligorio, 2012; Ligorio & César, in press), especially in virtual environments and blended (Ligorio, Loperfido & Spadaro, in press).

The three articles in this issue present unusual methodological proposals characterized by the dialogical matrix and developed in education. Specifically, all papers refer to blended communities of students who attended the course of “Psychology of E-learning” at the University of Bari (Italy). Although the articles analyze different instantiations of the same course offered in different academic years, we can consider the context the same in all articles. The course follows a well-defined structure that has been refined over the years (Ligorio & Sansone, 2009). This course is a valid example of a blended community. Through careful planning of activities (Ligorio & Annese, 2010; Ligorio, Loperfido, Sansone & Spadaro, 2011), it combines not only face to face and computer-mediated teaching, but also conceptual elements from different theoretical models, all based on socio-constructivist principles (Ligorio & Cucchiara, 2011). The common thread that guides the cycle of activities is the Progressive Inquiry Model (PIM) (Muukkonen, Hakkarainen & Lakkala, 1999). The PMI conceptualizes learning as a process of scientific inquiry, from presenting broad and general research questions, creating working theories, critical evaluation, searching deepening knowledge, developing deepening problems, and distributed expertise

The course, which consists of weekly didactic modules, includes both face-to-face and online activities in each module. The weekly face-to-face meetings are divided into different stages, including the thematic discussions which present the topic of the forum discussions

held online. In the articles in this issue, offline data refers to these discussions and to focus groups at the end of the course.

Offline interactions are accompanied by a series of online activities that take place on the platform “Synergeia” (<http://bscl.gmd.de/>; Vermermans & Ligorio, 2005), built within the European project ITCOLE (Innovative Technologies for Collaborative Learning and knowledge building) and designed in order to support the process of learning by encouraging interaction and collaboration between social actors.

Based on reading documents related to the specific learning module, the students first discuss within their own subgroup and then in plenary discussions, within web forum discussions oriented to the construction of knowledge. The discussions are guided by a research question negotiated during the face-to-face lessons. The subgroups are formed, on average, by five to six students who choose to assign a name to the group.

During online discussions, students cover in weekly shifts, the role of tutor, who is responsible for promoting and facilitating the discussion. Moreover, in each module students are systematically distributed the role of a synthesizer, which must produce at the end of each unit a summary of the activities carried out during online the week, and a critical friend, who has the task of producing a critical review of processes and products that have characterized the activity of the group during the week, starting from the reading of the summary produced by the synthesizer.

Playing these roles helps participants to acquire new skills and engage in work characteristic of an expert in e-learning. The acquisition of new skills – through role-playing – is tested by the recombination of subgroups around the middle of the course. The work in subgroups and the subsequent recombination of the subgroups, in line with the jigsaw model (Aronson & Patnoe, 1997), allow students to use the skills acquired in the initial subgroup also changing subgroup regardless of its component members (Annese & Traetta, 2012).

Starting from this common context, the three articles illustrate the application of methods to deepen the study of group dynamics in the virtual environment through a discursive device – see the contribution of Traetta, Annese & Loperfido –, to investigate activity

systems online through the application of Social Network Analysis (Wasserman & Faust, 1994) to the Activity Theory (Engeström, 2001) – see the contribution of Impedovo, Ligorio & Law –, to observe the dialogical trajectories of the Self in blended paths through a innovative variant of Social Network Analysis applied to the theory of Dialogical Self (Hermans, 2001a; Hermans & Geiser, 2012)-see the contribution of Annese & Traetta.

Editoriale: *Quali metodi per comunità virtuali e blended?*

Le comunità educative e professionali stanno gradualmente mutando grazie a processi innovativi sostenuti dall'utilizzo di tecnologie. Esse si sviluppano sempre più in ambienti virtuali basandosi molto spesso su modelli blended (Garrison & Kanuka, 2004) caratterizzati dalla combinazione di momenti di interazione faccia a faccia e momenti di interazione mediati dalle tecnologie. In particolare le comunità blended stanno trovando terreno fertile nel contesto educativo dove il Blended Learning (Graham, 2006; Ligorio, Cacciamani & Cesareni, 2006) è nato e si è sviluppato, ma allo stesso tempo si stanno diffondendo anche in altri contesti, come quello professionale, rendendo sempre più saliente l'intreccio tra dinamiche psico-educative e psicosociali (Annese & Traetta, 2009; Annese & Traetta, 2012).

La rapida diffusione di comunità virtuali e blended giustifica un interesse sempre crescente da parte degli studiosi che inevitabilmente si trovano a dover individuare strumenti concettuali e metodologici appropriati allo studio dei nuovi modelli comunitari. Come possono essere studiate le comunità virtuali? Con quali approcci e quali strumenti? Tali interrogativi sono sempre più frequenti.

Questo special issue nasce proprio dalla necessità di individuare strumenti adeguati allo studio delle dinamiche emergenti in comunità a diverso grado di virtualità (virtuali e blended). La riflessione metodologica che ne deriva affonda le radici in questioni di ordine epistemologico e teorico. La scelta del metodo di analisi non può infatti prescindere dall'orientamento teorico che guida il percorso di ricerca. Questo numero intende esplorare, attraverso l'illustrazione

di casi di ricerca, alcuni metodi di analisi applicabili allo studio di comunità virtuali e blended, maturati all'interno della prospettiva dialogica. L'approccio dialogico sta rivelando interessanti connessioni e applicazioni in campo educativo (Ligorio, 2012; Ligorio & César, in press), in particolare in contesti virtuali e blended (Ligorio, Loperfido & Spadaro, in press).

I tre articoli che compongono questo numero contengono interessanti proposte metodologiche caratterizzate da una matrice dialogica e sviluppate proprio in un contesto formativo. Nello specifico tutti gli articoli fanno riferimento a comunità blended di studenti che hanno frequentato il corso di "Psicologia dell'E-learning" presso l'Università degli Studi di Bari. Seppure gli articoli prendano in considerazione diverse edizioni dello stesso corso, svoltesi in anni accademici differenti, possiamo ritenere il contesto di ricerca il medesimo, avendo il corso una struttura ben definita riproposta negli anni (Ligorio & Sansone, 2009). Questo corso rappresenta un efficace esempio di comunità blended, in quanto attraverso un'accurata progettazione delle attività (Ligorio & Annese, 2010; Ligorio, Loperfido, Sansone & Spadaro, 2011) combina non solo didattica in presenza e didattica mediata da computer, ma anche elementi concettuali provenienti da differenti modelli teorici, tutti ispirati a principi sociocostruttivisti (Ligorio & Cucchiara, 2011). Il filo conduttore che guida l'alternanza delle attività è il Progressive Inquiry Model (PIM) (Muukkonen, Hakkarainen & Lakkala, 1999). Il PMI concettualizza l'apprendimento come un processo di indagine che, a partire da domande ampie e generali, procede verso un pensiero critico e scientifico.

Il corso, che si compone di diversi moduli didattici settimanali, prevede sia attività faccia a faccia che attività in rete in ciascun modulo. Gli incontri settimanali faccia a faccia sono articolati in diversi momenti, tra cui delle discussioni tematiche che ripropongono il topic delle discussioni tenutesi in rete. Proprio tali discussioni, insieme a focus group conclusivi del corso, rappresentano i dati offline a cui si fa riferimento negli articoli.

Alle interazioni offline si affiancano una serie di attività online che si svolgono sulla piattaforma "Synergeia" (<http://bscl.gmd.de/>; Ligorio & Veermans, 2005), costruita nell'ambito del progetto europeo

ITCOLE (Innovative Technologies for Collaborative Learning and knowledge building) e ideata allo scopo di supportare il processo di apprendimento favorendo l'interazione e la collaborazione tra attori sociali.

Sulla base della lettura di alcuni documenti inerenti il modulo didattico specifico, gli studenti discutono, prima in piccoli sottogruppi e poi in discussioni plenarie, all'interno di forum di discussione orientati alla costruzione di conoscenza, guidati da una domanda di ricerca negoziata durante le lezioni face to face. I sottogruppi sono formati mediamente da 5/6 studenti che scelgono liberamente di assegnare un nome al proprio gruppo.

Durante le discussioni online gli studenti ricoprono, a turnazione settimanale, il ruolo di tutor, che ha il compito di promuovere e facilitare la discussione. Inoltre in ogni modulo didattico gli studenti si distribuiscono sistematicamente nel ruolo di sintetizzatore, che deve produrre alla fine di ogni unità didattica una sintesi delle attività svolte online durante la settimana, e di amico critico, che ha il compito di produrre una review critica sia dei processi che dei prodotti che hanno caratterizzato l'attività del gruppo nel corso della settimana, partendo dalla lettura della sintesi prodotta dal sintetizzatore. Ricoprire questi ruoli aiuta i partecipanti ad acquisire nuove competenze di studio e di lavoro che caratterizzano il profilo di un esperto di e-learning. L'acquisizione di nuove competenze – tramite l'interpretazione dei ruoli – viene testata attraverso la scomposizione e ricomposizione dei sottogruppi, circa a metà del corso d'insegnamento. Il lavoro in sottogruppi e la conseguente ricombinazione dei sottogruppi, in linea con il modello del Jigsaw (Aronson & Patnoe, 1997), consente agli studenti di utilizzare le competenze acquisite nel sottogruppo iniziale anche cambiando sottogruppo di appartenenza e indipendentemente dai membri che lo compongono (Annese & Traetta, 2012).

Partendo da tale contesto comune, i tre articoli illustrano l'utilizzo di metodi in grado di approfondire lo studio di dinamiche di gruppo in ambito virtuale attraverso un dispositivo discorsivo – si veda il contributo di Traetta, Annese & Loperfido –, di indagare sistemi di attività online attraverso l'applicazione della Social Network Analysis (Wasserman & Faust, 1994) alla teoria dell'Attività (Engeström, 2001)

– si veda il contributo di Impedovo, Ligorio & Law –, di osservare le traiettorie dialogiche del Sé in percorsi blended attraverso un’innovativa variante della Social Network Analysis applicata alla teoria dialogica del Sé (Hermans, 2001a; Hermans & Geiser, 2012) – si veda il contributo di Annese & Traetta.

Éditorial: *Quelle méthodes pour les communautés virtuelles et mixtes?*

Grâce à des procédés novateurs soutenus par l’utilisation de nouvelles technologies, les communautés éducatives et professionnelles connaissent de grandes évolutions. Ces nouvelles technologies sont de plus en plus utilisées dans les environnements virtuels qui, souvent, sont basés sur des modèles mixtes («*blended models*») (Garrison et Kanuka, 2004), ayant la caractéristique de combiner des interactions face-à-face et des interactions médiatisées par des outils informatiques. Le contexte de l’enseignement supérieur, en particulier, semble être un terrain fertile pour la combinaison des deux types d’interactions et ainsi on y a vu émerger et se développer le «*Blended Learning*» (Graham, 2006; Ligorio, Cacciamani et Cesareni, 2006) qui, dans les mêmes temps, a gagné également peu à peu du terrain dans d’autres contextes tels que le milieu professionnel ; il en a alors découlé une interaction entre la psychologie-éducative et la psychologie sociale (Annese et Traetta, 2009; Annese et Traetta, 2012).

La rapide propagation des communautés virtuelles et mixtes («*virtual and blended communities*») s’accompagne d’un intérêt croissant de la part des chercheurs, qui ont alors à identifier les outils conceptuels et méthodologiques appropriés à l’étude de nouveaux modèles de communautés. Comment les communautés virtuelles peuvent être alors étudiées? Quelles approches et quelles méthodes pouvons-nous utiliser? Ces questions deviennent de plus en plus fréquentes.

Ce numéro spécial découle alors de la nécessité d’identifier de nouveaux outils permettant l’analyse de dynamiques complexes de communautés intégrant différents degrés de virtualité (des outils adaptés aussi bien à des situations strictement virtuelles qu’à des si-

tuations plus mixtes). La réflexion méthodologique est enracinée dans des questions épistémologiques et théoriques. La méthode d'analyse ne peut pas être choisie sans tenir compte des hypothèses théoriques qui guident la recherche. Ce numéro spécial se propose alors d'explorer, à travers l'illustration d'études de cas, des méthodes d'analyse applicables à l'étude des communautés virtuelles et mixtes, mises au point dans la perspective dialogique. L'approche dialogique peut révéler des liens intéressants et des applications dans le domaine de l'éducation (Ligorio, 2012; Ligorio et César, sous presse), en particulier dans les environnements virtuels et mixtes (Ligorio, Loperfido et Spadaro, sous presse).

Les trois articles de ce numéro spécial proposent des approches méthodologiques, développées dans le monde de l'éducation, aussi bien différentes qu'inhabituelles se caractérisant par une matrice dialogique. Tous les articles de ce numéro spécial se concentrent plus précisément sur des communautés mixtes d'étudiants qui ont suivi le cours de «Psychologie du E-learning» à l'Université de Bari (Italie). Bien que les articles analysent différentes situations d'un même cours ayant été dispensé durant différentes années scolaires, nous considérons que le contexte est équivalent dans tous les articles. Le cours suit une structure bien définie qui a été affinée au fil des années (Ligorio et Sansone, 2009) et il constitue un très bon exemple de communauté homogène. Grâce à une organisation stricte et minutieuse des activités (Ligorio et Annese, 2010; Ligorio, Loperfido, Sansone et Spadaro, 2011), ce cours combine non seulement des interactions face-à-face que des interactions médiatisées par des nouvelles technologies (enseignement assisté par ordinateur), et également des éléments conceptuels de différents modèles théoriques, tous basés sur des principes socio-constructivistes (Ligorio et Cucchiara, 2011). Le fil conducteur qui guide le cycle des activités est le «*Progressive Inquiry Model*» (PIM) (Muukkonen, Hakkarainen et Lakkala, 1999). Le PMI conceptualise l'apprentissage comme un processus d'enquête scientifique: présentation de questions de recherche générales, mise en place de théories de travail, évaluation critique, approfondissement des connaissances, développement des problèmes de l'approfondissement et de la «*distributed expertise*». Le cours, qui se compose de modules didactiques

hebdomadaires, comprend, dans chaque module, à la fois des activités réalisées en face-à-face et des activités en ligne. Les rencontres en face-à-face sont divisées en différentes étapes incluant des discussions thématiques ayant pour objectif de présenter le sujet des discussions en ligne. Dans les articles de ce numéro, les données «*offline*» se réfèrent à ces discussions et à des «*focus groups*» à la fin du cours.

Les interactions «*offline*» (hors ligne) sont accompagnées d'une série d'activités «*online*» (en ligne) qui ont lieu sur la plate-forme «Synergeia» (<http://bscl.gmd.de/>; Veermans et Ligorio, 2005), élaborée par projet européen ITCOLE (Technologies innovantes pour l'apprentissage collaboratif et le renforcement des connaissances) et conçue dans le but de soutenir le processus d'apprentissage en encourageant l'interaction et la collaboration entre les acteurs sociaux.

Dans un premier temps, les étudiants, qui avaient au préalable lu des documents relatifs au module d'apprentissage, discutaient au sein de leur propre sous-groupe puis dans un second temps lors de discussions plénières, dans le cadre du forum Web orientés vers la construction de la connaissance. Une question de recherche, qui était au préalable établie pendant les cours en face-à-face, orientait la discussion. Les sous-groupes étaient constitués, en moyenne, de cinq à six élèves qui pouvaient éventuellement donner un nom au groupe.

Au cours des discussions «*online*» (en ligne), les étudiants pouvaient jouer, à tour de rôle, le personnage: (a) du tuteur, qui était chargé de promouvoir et faciliter la discussion. (b) du résumeur qui devait produire, à la fin de chaque unité, un résumé des activités menées au cours de la semaine «*online*» (en ligne) et (c) de l'ami critique qui avait la tâche de produire une analyse critique des processus et des produits qui avaient caractérisé l'activité du groupe au cours de la semaine, à partir de la lecture du résumé produit par le synthétiseur.

Jouer ces différents rôles permettait aux participants d'acquérir de nouvelles compétences et de s'engager dans le travail d'un expert en «*e-learning*». À la moitié du cours, l'acquisition des nouvelles compétences – par le biais des différents rôles – était testée par la recomposition des sous-groupes. Le travail en sous-groupe et leur reconstitution au cours de l'expérimentation, en accord avec le «*jigsaw model*» (Aronson et Patnoe, 1997), permettent aux étudiants de transférer les compétences

acquises dans le sous-groupe initial dans un autre sous-groupe constitué de différentes personnes (Annese et Traetta, 2012).

À partir de ce contexte commun, les trois articles de ce numéro illustrent l'application de méthodes pour: (a) approfondir l'étude de la dynamique de groupe dans l'environnement virtuel à travers un dispositif discursif – voir la contribution de Traetta, Annese et Loperfido –; (b) étudier les systèmes d'activité en ligne par le biais de l'application de la «*Social Network Analysis*» (Wasserman et Faust, 1994) à la théorie de l'activité («*Activity Theory*») (Engeström, 2001) – voir la contribution de Impedovo, Ligorio et Law–; et (c) observer les trajectoires dialogiques de soi dans des contextes mixtes à travers des utilisations innovantes et différentes de la «*Social Network Analysis*» appliquée à la théorie du «*Dialogical Self*» (Hermans, 2001a; Hermans et Geiser, 2012) – voir la contribution d'Annese et Traetta.

References

- Annese, S., & Traetta, M. (2009). Psychosocial dynamics of blended communities: Participating and positioning in learning contexts. *Qwerty*, 4 (2), 90-106.
- Annese, S., & Traetta, M. (2012). Distributed participation in blended learning communities: actors, contexts and groups. *International Journal of Web Based Communities (IJWBC)*, Vol. 8, n. 4, 422-439.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Garrison, D.R., & Kanuka, K. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7 (2), 95-105.
- Graham, C.R. (2006). 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): Pfeiffer Publishing.
- Hermans, H.J.M. (2001a). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7, 243-281.

- Hermans, H.J.M., & Gieser, T. (2012) (Eds.). *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ligorio, M.B. (2010). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture & Psychology*, 16 (1), 93-107.
- Ligorio, M.B. (2012). The dialogical self and educational research: a fruitful relationship. In H.J.M. Hermans & T. Gieser (Eds.), *Handbook of the Dialogical Self* (pp. 849-965). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ligorio, M.B., & Annese, S. (2010). Blended activity design approach: a method to innovate e-learning for higher education. In A. Blachnio, A. Przepiorka & T. Rowinski (Eds.), *Psychology Research* (pp. 165-188). Warsaw: CSWU Press.
- Ligorio, M.B., Cacciamani, S., & Cesareni, D. (2006). *Blended Learning: dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*, Roma: Carocci.
- Ligorio, M.B., & César, M. (Eds.) (in press). *The Interplays between Dialogical Learning and Dialogical Self*. Charlotte (NC): IAP Information Age Publishing.
- Ligorio, M.B., & Cucchiara, S. (2011). Blended Collaborative Constructive Participation (BCCP): a model for teaching in higher education. *eLearningPapers*, 27th issue (<http://www.elearningeuropa.info/it/node/111469>).
- Ligorio, M.B., Loperfido, F.F., Sansone, N., & Spadaro, P.F. (2011). Blending educational models to design blended activities. In F. Pozzi & D. Persico (Eds.), *Techniques for Fostering Collaboration In Online Learning Communities: Theoretical And Practical Perspectives* (pp. 64-81). Hershey (PA): IGI Global.
- Ligorio, M.B., Loperfido, F., & Spadaro, P.F. (in press). Blended learning as a context for dialogical access to zones of proximal development. In M.B. Ligorio & M. César (Eds.), *The Interplays between Dialogical Learning and Dialogical Self*. Charlotte (NC): IAP – Information Age Publishing.
- Ligorio, M.B., & Sansone, N. (2009). Structure of a blended university course: applying constructivist principles to a blended course. In C.R. Payne (Ed.), *Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks* (pp. 216-230). London: IGI Global.
- 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.

- Muukkonen H., Hakkarainen H., & Lakkala M. (1999). Collaborative technology for facilitating progressive inquiry: the future learning environment tools. In C. Hoadley & J. Roschelle (Eds.), *Proceedings of the CSCL '99 Conference* (pp. 406-415). Mahawah (NJ): Lawrence Erlbaum and Associates.
- Wasserman S., & Faust K. (1994). *Social Network Analysis. Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.