

## Ambienti virtuali e intercultura

### Abstracts

Obiettivo del saggio è quello di definire il dominio di conoscenza utile per la progettazione di un laboratorio di intercultura in ambiente virtuale. La prima parte del lavoro analizza l'area di intersezione fra due campi di studio: (a) la valutazione della qualità dell'apprendimento online e (b) l'analisi delle dinamiche interculturali negli ambienti virtuali. La seconda parte del saggio illustra i risultati di una indagine condotta con il metodo della literary review e inerente la relazione fra apprendimento a distanza e fattori culturali.

**Parole chiave:** Intercultura, E-Learning, Comunità Virtuali.

*This paper aims defining the domain of knowledge needed to design a virtual environment laboratory for developing intercultural competences. The intersection area between two fields of study is analyzed: (a) the assessment of e-learning quality and (b) the analysis of intercultural dynamics in virtual environments. Results from a literature review are also presented, concerning the questions of culture in distance learning.*

**Key words:** Interculture, E-Learning, Virtual Communities.

### 0. Premessa

Questo saggio rappresenta una sintesi della riflessione teorica che ha accompagnato la nascita e lo sviluppo del Laboratorio di Intercultura, voluto e progettato dalla prof.ssa Angela Perucca e che ha visto impegnato un gruppo di ricercatori, docenti e dottorandi afferenti al Dipartimento di Scienze Pedagogiche, Psicologiche e Didattiche dell'Università del Salento. La prima fase di questa riflessione teorica ha avuto l'obiettivo di definire il dominio di conoscenza utile per la progettazione di un laboratorio di intercultura in ambiente virtuale, secondo un approccio ontologico che vede nella definizione dei concetti e delle relazioni il motore di ogni ricerca<sup>1</sup>. Le pagine seguenti offrono una mappatura degli studi che consentono la definizione del dominio di conoscenza di due ampie aree di studio: quella relativa all'analisi degli ambienti virtuali e l'area di ricerca che attiene alle tematiche dell'intercultura<sup>2</sup>. In particolare, saranno illustrati i più recenti e rilevanti approcci,

con riferimento a quegli studi che possono rappresentare un orizzonte di fondazione teorica per le attività del Laboratorio.

Il problema di ricerca è semplice nella sua formulazione: è possibile insegnare e apprendere le competenze interculturali attraverso gli ambienti virtuali? La risposta non è altrettanto semplice e rappresenta la scommessa del Laboratorio di Intercultura. Partire da questo problema di ricerca significa, infatti, analizzare l'area di intersezione fra almeno due campi di studio: (a) la valutazione della qualità dell'apprendimento online e (b) l'analisi delle dinamiche interculturali negli ambienti virtuali. A queste due aree saranno dedicati i primi due paragrafi del saggio, mentre nella terza parte un più ampio spazio sarà riservato alla presentazione dei risultati di una indagine condotta fra maggio e settembre 2009 e che ha utilizzato il metodo della *literature review* per individuare le ricerche più recenti sulla relazione fra *e-learning* e intercultura.

## **1. La valutazione degli ambienti di apprendimento**

L'ampia e talvolta contraddittoria letteratura sul tema rende necessario, in primo luogo, definire le caratteristiche di un ambiente di apprendimento, soprattutto in relazione ai più recenti sviluppi tecnologici (Colazzo, Celentano 2008): questo saggio parte dall'assunto che, per essere considerato tale, un ambiente di apprendimento deve implicare la partecipazione attiva di tutta la persona in relazione alla quale la mediazione punta non soltanto all'acquisizione di informazioni, ma

“nasce anche dalla proposta di contenuti cognitivi e/o da una proposta formativa, sollecita forme di apprendimento, determina forme più o meno ampie di possesso cognitivo e mette in moto modalità di pensiero e di azione” (Paparella 2007).

In tal senso gli ambienti digitali rappresentano veri e propri “*drive ambientali*” in grado di intrecciarsi al processo di evoluzione umana e ai processi identitari (Clark 2003; 2004). Paradossalmente non esiste tuttavia un quadro teorico ampio e unitario in grado di tener conto dei risultati provenienti dai più recenti studi sulla valutazione educativa degli ambienti digitali per l'apprendimento<sup>3</sup>.

Peraltro le ricerche finora condotte hanno portato a conclusioni non univoche, soprattutto intorno alla questione se gli ambienti virtuali possano offrire una qualità migliore di apprendimento rispetto ad altri ambienti formativi. I più recenti studi sono piuttosto scettici a riguardo, sottolineando aspetti negativi quali la mancanza di interazione fisica fra gli attori (Yeung 2002), problemi di natura tecnica (Zhao, Lei, Yan, Lai, Tan 2005), la maggiore attenzione riservata alle caratteristiche tecniche oppure estetiche degli ambienti virtuali, rispetto alle questioni educative (Barbera 2004). Altri studi hanno evidenziato come lo strumento tecnologico raramente possa essere considerato come un fattore determinante per la qualità dell'apprendimento (Provai 2003); altre ricerche hanno, invece, sottolineato come la formazione online possa migliorare la qualità dell'apprendimento in termini di

accessibilità, collaborazione e partecipazione, sia per gli allievi che per i docenti (Connolly, Jones, O'Shea 2005; Jara, Mellar 2007).

L'analisi della letteratura internazionale consente di individuare tre principali aree di ricerca sulla valutazione degli ambienti di apprendimento:

- *area dei processi cognitivi*: molti studi hanno messo in evidenza la peculiarità dei processi cognitivi coinvolti nella fruizione degli ambienti multimediali<sup>4</sup>; inoltre gli ambienti digitali hanno trasformato l'attività e l'esperienza, introducendo nell'ambiente umano cambiamenti così significativi e profondi da accompagnarsi allo sviluppo di nuove competenze cognitive (Dror, Thomas 2005).

- *area dei fattori emozionali*: se l'apprendimento può essere considerato come frutto delle complesse interazioni fra aspetti cognitivi, emozionali e fisiologici (Le-Doux 2000; Damasio 1994), i più recenti studi hanno dimostrato come gli aspetti emozionali influiscano decisamente sull'apprendimento in ambienti virtuali<sup>5</sup>.

- *area degli elementi neuro-fisiologici*: secondo l'OECD l'educazione è destinata a diventare "un'area interdisciplinare in cui confluiranno le ricerche e le scoperte derivanti dalle neuroscienze e dalla psicologia cognitiva" (Oecd 2002); in generale, l'osservazione delle attività cerebrali, delle funzioni percettive, di quelle cognitive ed emozionali può far luce sullo studio dei processi di apprendimento<sup>6</sup>.

Le tre aree di ricerca, tuttavia, sono state finora separate e non vi è – allo stato attuale – alcun tentativo di sistematizzazione e di generalizzazione teorica in grado di tener conto dei risultati, pur rilevanti, raggiunti in ciascuna area di ricerca e delle possibili connessioni interdisciplinari.

## **2. Le ricerche sull'intercultura negli ambienti virtuali**

Se finora la ricerca sulla comunicazione interculturale è stata essenzialmente focalizzata sulle caratteristiche delle interazioni in presenza, ad esempio in classe o sul lavoro, un ulteriore campo di indagine si è aperto con la diffusione dei luoghi virtuali, sempre più frequenti occasioni di incontro per individui e gruppi (Street 1993).

Il vistoso incremento delle connessioni globali ha così comportato un aumento nella frequenza delle interazioni fra persone provenienti da culture differenti, tanto da trasformare stili di vita e modelli interpretativi della realtà: come afferma Y. Y. Kim, "viviamo nel bel mezzo di rapidi cambiamenti culturali e in una sempre crescente connessione fra le diverse culture" (Kim 1988; 1996).

W. Hart elenca alcune questioni rilevanti inerenti le possibilità e le sfide della comunicazione interculturale attraverso le nuove tecnologie – problemi peraltro rilevati da studiosi provenienti da discipline diverse (Hart 1998).

a. *La definizione dell'oggetto di ricerca: la frequenza delle interazioni interculturali in Rete è significativa al punto tale da richiedere studi specifici?* Se un numero sempre crescente di persone naviga su Internet, ciò non implica che esse siano effettivamente coinvolte in interazioni definibili come interculturali. Come

ha già affermato Wall (Walls in Hart 1998), è in generale difficile determinare il numero di tali interazioni; e, soprattutto, “il dialogo e la comunicazione nella società dell’informazione possono significare semplicemente discutere di ciò che ci interessa con le persone che la pensano come noi” (Lievrouw 1998).

b. *L’analisi dei fattori di interazione fra le caratteristiche degli ambienti virtuali e gli scambi comunicativi.* In che modo le interazioni mediate dal computer influenzano – e sono influenzate – dalla diversa appartenenza culturale degli attori? In quest’area di ricerca molti studi hanno messo in correlazione la cultura di appartenenza e lo stile comunicativo (si vedano, ad esempio, gli studi di E.T. Hall (Hall 1976) e quelli di Drummond e Hopper (Drummond, Hopper 1991) sulla cultura giapponese); altre analisi sono state condotte sulle caratteristiche della interazione online<sup>7</sup> e sulle modalità di accesso alle nuove tecnologie (Strickland 1998; Buragga 1998). Molto è stato scritto sulle interazioni influenzate dal genere<sup>8</sup>, mentre poca attenzione hanno ricevuto altre variabili come la razza (Bailey 1996) e l’etnia (Poster 1998; Ulmer 1998). Altri autori invece hanno suggerito che le interazioni interculturali online implicano la costruzione di una “terza cultura” (Raybourn, Kings, Davies 2003), in cui giocano un ruolo determinante i processi di negoziazione e di rappresentazione dell’identità personale e di gruppo, così come i processi di costruzione collettiva dei significati<sup>9</sup>.

c. *La progettazione di sistemi comunicativi efficaci per l’interazione interculturale.* Pochi lavori esistono a questo riguardo; un studio di particolare interesse è quello di H. Ishii (Ishii 1990; 1993), ha sviluppato strumenti di progettazione per la comunicazione in rete al fine di agevolare gli scambi di tipo interculturale. Altri studi di interesse sono quelli che hanno analizzato le esperienze ludiche online per sperimentare nuove modalità di relazione e forme di presentazione del Sé<sup>10</sup>, sperimentando in ambiente protetto lo shock culturale (Adler 1988/1996) che può provenire dall’incontro con codici culturali diversi (Kim 1988/1996).

d. *L’analisi dei processi di strutturazione dell’identità nei contesti digitali interculturali.* Nel cyberspazio gli individui sono impegnati in processi di auto-rappresentazione e negoziazione della realtà, su cui influisce l’appartenenza culturale (Gunawardena, Walsh, Reddinger, Gregory, Lake, Davies 2002).

Poiché esiste un pendolarismo fra piano della realtà e piano della virtualità (Parella 2000), alcuni studi hanno descritto negli ambienti virtuali i processi cooperativi (o conflittuali) già individuati da E. Goffman (Goffman 1969) e quelle tecnologie del sé (Foucault 1988) attraverso cui gli attori sociali costruiscono e strutturano la narrazione di sé in quanto soggetti: si vedano, per esempio, le ricerche che hanno considerato le caratteristiche intrinseche della comunicazione on-line (Sproull, Kiesler 1986) e la possibilità di costruire una identità temporanea (Wood, Smith 2001; Nakamura 1995): processo, quest’ultimo, che rappresenterebbe una occasione per articolare nuovi concetti di eticità, nazionalità, comunità e interazione globale (Poster 1998). Altri studi, invece, mettono in evidenza i rischi di stereoti-

pizzazione dell'identità online<sup>11</sup> e di stratificazione sociale (Schroeder 1996).

e. *L'analisi dei conflitti negli ambienti virtuali. L'aumento del numero di utenti della Rete si accompagna a un incremento nella frequenza delle incomprensioni fra le culture?* Sebbene le nuove tecnologie abbiano reso più facile i contatti fra culture diverse, nondimeno esse non sempre hanno fornito risorse per risolvere gli equivoci o i conflitti comunicativi<sup>12</sup>. L'ipotesi che sia sufficiente il contatto fra due culture per arrivare allo sviluppo di atteggiamenti positivi verso l'altro (Allport 1954) è stata rifiutata già da molti studiosi (Allport 1954; Coleman 1998; Fischer 1998): "Internet porta al contatto fra le culture, ma non implica automaticamente una comprensione dell'altra cultura" (Richter 1998). D'altro canto esiste un numero esiguo di studi volto a valutare se effettivamente tale scambio porti ad una maggiore comprensione dell'altra cultura (O'Dowd 2000; 2003); alcuni studiosi hanno anzi individuato l'esistenza di molti ostacoli nel corso delle interazioni attraverso le nuove tecnologie (Belz 2002; Belz, Muller-Hartmann 2002; O'Dowd 2000), sebbene altri abbiano riportato esperienze più positive<sup>13</sup>. Fra le voci critiche sono da annoverare coloro che hanno analizzato la cultura del cyberspazio che – lungi dall'essere un luogo neutrale e libero da valori, (o tutt'al più la somma o la combinazione di tutte le culture che vi si affacciano) – rifletterebbe invece gli standard propri della cultura bianca, maschile e anglosassone<sup>14</sup>. Tali considerazioni sono particolarmente importanti per il nostro discorso: se infatti ogni tecnologia rappresenta una invenzione culturale (Escobar 1994), i programmi di apprendimento online rischiano di riflettere la cultura di chi ha progettato quei corsi; gli allievi culturalmente "a casa" negli assunti fondamentali della cultura tecnico/scientifica di Internet potrebbero trarre maggiori vantaggi dall'ambiente di apprendimento (Chase, Macfadyen, reeder, Roche 2002).

### **3. Apprendimento online e fattori culturali**

#### *3.1 Problema e ipotesi di ricerca*

Spesso non è sufficiente creare più versioni di uno stesso sito, per coinvolgere studenti provenienti da diversi contesti: alcuni studi hanno dimostrato come questo processo di adattamento non sia semplice, poiché talvolta implica generalizzazioni – se non stereotipizzazioni – sulle caratteristiche culturali e di contesto degli studenti (Mavor, Trainer 2003; Onibere, Morgan 2001).

Le ricerche su questo tema hanno posto l'attenzione sui fattori culturali che si intrecciano alle dinamiche di apprendimento e di coinvolgimento degli studenti negli ambienti virtuali (Hiltz, Goldman 2005). Se l'apprendimento a distanza può essere definito come un processo che coinvolge fattori sociali, culturali, contestuali (Warschauer 1998; Wegerif 1998), allora lo studio degli ambienti virtuali non può prescindere dal considerare la dimensione culturale come uno dei fattori di efficacia di ogni sistema di apprendimento a distanza: oltre all'utilizzazione ottimale delle tecnologie, agli adeguati contenuti educativi e al livello di motivazione degli stu-

denti, è necessario considerare le rappresentazioni mentali e culturali che sia gli studenti che i docenti recano con sé.

Il termine cultura è di complessa definizione e, in quanto tale, ha una lunga storia alle spalle: è stato spesso connesso ad altri concetti quali nazionalità, etnia. Sembra ormai superata la classica teoria di Hofstede (Hofstede 1980) che attribuiva ai gruppi nazionali una stessa struttura di pensiero, e un omogeneo sistema di azione e di valori.

Più recentemente, il termine cultura ha superato i riferimenti all'etnia e ai confini nazionali, per diventare "lo schema modellato dall'etnia, dalla religione, dallo status socio-economico, dalla geografia, dalla professione, dalla ideologia, dal genere e dallo stile di vita" (Branch 1997, p. 38). La definizione più recente di cultura abbraccia l'idea che ogni persona e ogni gruppo umano è attraversato da più sistemi culturali. Ai fini di questa ricerca, la cultura è definita come quel sistema di comportamenti, prospettive, valori che caratterizzano un particolare gruppo o una comunità.

I tradizionali ambienti di apprendimento possono diventare luoghi di conflitto per gli studenti e i docenti, laddove si verifica una collisione fra differenti sistemi culturali. Per gli insegnanti può essere difficile adeguarsi alle culture di ogni studente: spesso ci si aspetta che "gli studenti escano temporaneamente dalla propria cultura per entrare in quella dell'insegnante" (Moore 2006, pp. 1-5). Particolari conflitti sorgono poi quando i valori educativi del docente non sono compatibili con le rappresentazioni degli studenti circa cosa dovrebbe essere l'azione educativa.

Fondare il processo educativo su un particolare sistema di valori in un ambiente multiculturale, può portare a quello che Gramsci definiva "egemonia culturale": diversi studiosi hanno sottolineato tale aspetto, avanzando diverse proposte nel tentativo di prendere in considerazione diversi codici culturali nei curricula scolastici. Tali proposte includono "una pedagogia culturalmente rilevante" (Ladson-Billings 1995), "insegnanti reattivi agli aspetti culturali" (Gay 2000), "percorsi formativi culturalmente sensibili" (*culturally sensitive instruction*) (Boyer 1993) e una "formazione multiculturale" (Saldana, Waxman 1996). L'ampiezza dei contributi sottolinea come l'aspetto culturale sia stato particolarmente avvertito nelle tradizionali forme di insegnamento in presenza.

Ai fini di questo saggio, è lecito chiedersi: i rischi di egemonia culturale esistono anche nella formazione a distanza? È possibile che i conflitti derivati dai diversi codici culturali siano ravvisabili anche negli ambienti virtuali? Partendo da una meta-analisi della letteratura internazionale, Zhao, Lei, Yan, Lai, e Tan (2005) hanno identificato un insieme di fattori che influiscono sulla qualità della formazione a distanza. In tale studio sono state considerate 423 ricerche empiriche nel corso delle quali sono stati operati confronti fra percorsi formativi in presenza e a distanza. Nelle conclusioni, gli autori affermano che

“la formazione a distanza è un atto educativo [...] I fattori che hanno un impatto sulla formazione a distanza sono gli stessi che influiscono sull’efficacia della formazione in presenza” (Zhao, Lei, Yan, Lai, Tan 2005, p. 1865).

Gli autori concludono che gli ambienti virtuali per l’apprendimento non sono immuni dai problemi relativi alle differenze culturali. Difatti, tali ambienti possono essere attraversati da più conflitti rispetto alla formazione in presenza, poiché gli insegnanti non soltanto interagiscono con studenti che si sono allontanati dalla propria cultura nativa, ma anche con quegli studenti che “rimangono fisicamente e socialmente all’interno di culture differenti; culture che spesso sono estranee, se non sconosciute, agli stessi docenti” (Moore 2006).

### 3.2 Metodologia

La ricerca sulla letteratura internazionale è stata guidata dalla seguente domanda: quali prove sono state individuate circa l’influenza della cultura sulle esperienze di formazione a distanza? L’attenzione è stata in particolare rivolta alle ricerche empiriche focalizzate sulle questioni culturali nell’apprendimento in ambienti virtuali ed è stata condotta in tre fasi.

La prima fase ha visto la ricerca nei più importanti database internazionali che si occupano di educazione e di formazione (Ebsco, Eric, Education Full text, PsycInfo). Sono state utilizzate – separatamente e in combinazione – parole chiave quali: cultura, online learning, educazione a distanza, fattori culturali, multiculturalità, comunicazione.

La seconda fase è consistita nella individuazione di una lista di articoli presenti nei diversi database.

La terza fase ha visto la ricerca sulle riviste scientifiche (dotate di un sistema di *referee*) elettroniche disponibili in rete, il cui accesso è gratuito e che sono specifici sulla formazione a distanza e sull’e-learning. La preferenza è stata data alle ricerche empiriche già portate a termine e all’analisi dei risultati, piuttosto che alle ricerche che descrivevano progetti e ipotesi ancora da verificare<sup>15</sup>.

L’esito di questa ricerca ha portato a un primo risultato per certi versi sorprendente: negli ultimi dieci anni soltanto 27 studi si sono focalizzati sulla relazione fra apprendimento e fattori culturali. Le implicazioni di questa esiguità saranno discusse nella parte finale del saggio. È tuttavia importante sottolineare un aspetto metodologico relativo alla fase di campionatura delle risorse: queste ultime sono state individuate fra quelle disponibili sui database internazionali, di conseguenza, non sono state rilevate le ricerche non indicizzate secondo il sistema utilizzato dai database internazionali.

### 3.3 Risultati

L’analisi della letteratura internazionale ha conseguito tre risultati: (a) individuare le relazioni fra apprendimento e fattori culturali negli ambienti virtuali, (b) ricavare una prima serie di criteri per la progettazione e per la gestione di corsi on-

line, e infine (c) delineare i percorsi di ricerca ancora aperti.

*a. Gli studi qualitativi.*

Dei 27 studi considerati, 12 hanno utilizzato una metodologia di tipo qualitativo. Fra questi, alcuni si sono focalizzati sulla formazione a distanza in relazione a particolari gruppi. Ad esempio, Thompson e Ku (Thompson 2005) hanno condotto ricerche sugli studenti cinesi coinvolti in esperienze di formazione a distanza negli Stati Uniti. Uno dei risultati più interessanti della ricerca è che gli studenti cinesi risultavano essere meno critici rispetto ai coetanei statunitensi ed erano meno inclini ad esprimere la propria opinione durante le discussioni online. Thompson e Ku spiegano questo risultato con le parole di Hofstede: “La cultura cinese è altamente impermeata da un senso di collettività e di femminilità e tende a esprimere valori di gruppo quali l’impegno, l’armonia, la coesione” (Hofstede 2001, p. 43). Questo studio rivela anche aspetti frustranti dell’esperienza a distanza: il non immediato feedback da parte dei docenti, l’impossibilità di comprendere i riferimenti culturali specifici durante le discussioni online, la mancanza di una comunicazione faccia a faccia.

A risultati simili sono giunti Tu (Tu 2001) e Zhao e McDougall (Zhao, McDougall 2008): il primo Autore ha esaminato l’impatto del contesto sociale degli studenti cinesi sulle interazioni online, mentre Zhao e McDougall hanno esplorato gli atteggiamenti e le esperienze degli studenti cinesi circa la formazione online in una università canadese. Lo studio di Tu ha evidenziato l’importanza del contesto sociale nella cultura cinese, mostrando come la fiducia su indicatori non linguistici è strettamente legata alle modalità di interazione degli studenti cinesi. Zhao e McDougall hanno invece concluso che i fattori culturali che ostacolavano il coinvolgimento degli studenti cinesi nelle interazioni online erano riconducibili a tratti culturali conservatori, pudici, tendenti a salvare le apparenze, insieme alla non familiarità con la cultura educativa canadese.

Uno studio qualitativo di Al-Harthi (Al-Harthi 2005) ha considerato un gruppo di studenti universitari arabi frequentanti corsi online negli Stati Uniti. Nel corso di interviste in profondità, questi studenti esprimevano vissuti di timore e di ansia in relazione ai corsi online, perché nella loro percezione l’apprendimento online era percepito come equivalente a un apprendimento individuale e senza guida, riflettendo, secondo l’autore, l’inclinazione tipicamente araba a evitare situazioni di incertezza. Gli studenti, inoltre, affermavano di evitare intenzionalmente la partecipazione alle discussioni online, poiché queste venivano percepite come una situazione in cui ognuno “doveva dimostrare di essere brillante”, a fronte di valori sociali quali la riservatezza e la pudicizia, soprattutto per le studentesse. Un altro fattore culturale che interferiva con la partecipazione degli studenti arabi era il sentimento di vergogna riconducibile alle restrizioni sociali relative alle interazioni fra i generi, insieme alle difficoltà comunicative con i docenti derivanti, secondo



le parole degli studenti, dalla paura di confrontarsi con figure autoritarie.

Alcuni studi hanno analizzato variabili più strettamente correlate ai processi di apprendimento. Goodfellow, Lea, Gonzalez, and Mason (2001) hanno studiato un gruppo di soggetti adulti di lingua non inglese che frequentavano corsi universitari in Gran Bretagna. Questi studi hanno dimostrato che non soltanto la non perfetta conoscenza linguistica dell'Inglese, ma anche la non familiarità con il sistema e i valori culturali britannici, avevano un impatto negativo sulle prestazioni accademiche. Shattuck (Shattuck 2005) ha condotto alcune indagini su studenti asiatici e mediorientali che frequentavano corsi online erogati da alcune università statunitensi; Walker-Fernandez (Walzer-Fernandez 1999) hanno l'esperienza di studenti non americani che frequentavano corsi statunitensi online, pur restando nel loro paese di origine. Entrambi gli studi hanno rilevato che le differenze culturali ostacolavano la comunicazione e influivano negativamente sul successo accademico, accompagnandosi a vissuti di isolamento, alienazione, e "dissonanza derivante da conflitti con la cultura educativa dominante" (Shattuck 2005, p. 185).

Tre studi – quelli di Morse (2003), di Gouthro (2004), e di Biesenbach-Lucas (2003) – hanno esaminato differenze cross-culturali fra due o più gruppi nazionali o culturali. Morse (2003) ha confrontato le esperienze di studenti provenienti dagli Stati Uniti, Gran Bretagna, Australia, Nuova Zelanda (gli studenti che meno avvertivano conflitti con la cultura dominante) con le esperienze online di studenti provenienti dal Pakistan, dalla Cina, Singapore, Sri Lanka e Thailandia (gruppi con maggiore distanza dalla cultura educativa dominante). Morse ha trovato che gli studenti con minor conflitto culturale erano maggiormente "orientati all'esterno" nella comunicazione online rispetto agli altri gruppi, ovvero, questi studenti utilizzavano il tempo dedicato alla comunicazione online per riflettere sulle opinioni espresse dagli altri; al contrario, gli studenti più culturalmente distanti erano "orientati all'interno", ovvero, utilizzavano il tempo per la comunicazione online per riflettere sui propri contributi alla discussione. Questo studio ha anche rilevato che gli studenti più culturalmente distanti valutavano la mancanza di interazione faccia a faccia come una sfida e un ostacolo alle proprie capacità di apprendimento e alle possibilità di sviluppare relazioni sociali; al contrario, gli studenti più culturalmente vicini non credevano che tale assenza potesse influire – sia in senso positivo che negativo – sulle proprie capacità di apprendimento.

Gouthro (2004) ha studiato le esperienze di apprendimento di donne giamaicane e canadesi coinvolte in un programma online per l'educazione degli adulti. Sebbene i risultati di questo studio siano stati interpretati principalmente in una prospettiva di genere, è tuttavia emerso un aspetto culturale significativo: le aspettative e le rappresentazioni di entrambi i gruppi sul ruolo della donna hanno limitato l'apprendimento, la partecipazione e il coinvolgimento nelle attività online. Alla luce di questi risultati, Gouthro ha scritto:

“i docenti e i progettisti di percorsi formativi a distanza hanno bisogno di essere consapevoli delle complesse circostanze in cui le studentesse partecipano, così come di essere sensibili alle questioni di genere e di cultura presenti tanto online quanto offline” (Gouthro 2004, p. 459).

Biesenbach-Lucas (2003) ha esaminato atteggiamenti e comportamenti di studenti statunitensi e non (soprattutto asiatici) attraverso ambienti per la discussione asincrona previsti in alcuni corsi di aggiornamento per docenti erogati da alcune università statunitensi. I risultati hanno evidenziato che entrambi i gruppi percepiscono le discussioni online come positive per l'apprendimento e per lo sviluppo delle relazioni sociali. Soprattutto gli studenti non americani trovavano la discussione come uno spazio per “esplorare argomenti seguendo il loro ritmo, esaminare tematiche attraverso vari aspetti finché sentivano di aver raggiunto una piena comprensione del materiale” (Biesenbach-Lucas 2003, p. 31). Un dato interessante che emerge da questo studio è che entrambi i gruppi di studenti evitavano di esprimere disaccordo con gli altri e i loro commenti “non includevano quel tipo di riflessione che esprime una valutazione critica e una sintesi delle informazioni” (Biesenbach-Lucas 2003, p. 33). Biesenbach-Lucas afferma che probabilmente due fattori giocano un ruolo importante nell'assenza di espressioni di disaccordo da parte di studenti non americani: essi possono considerare culturalmente inappropriata la critica alle idee altrui e/o possono “non sapere come esprimere adeguatamente il disaccordo in lingua inglese” (Biesenbach-Lucas 2003, p. 37).

Fra gli studi che si focalizzano sugli aspetti culturali, quello di Fang (2007) rappresenta un caso unico poiché indaga l'impatto di livelli culturali multipli (relativi alla nazionalità, la provenienza etnica, la *cybercultura*) sull'esperienza di apprendimento online. I soggetti di questo studio erano venti studenti cinesi di Singapore che frequentavano corsi di ingegneria. Obiettivo della ricerca era quello di indagare come diversi registri culturali influenzavano la percezione degli studenti sui corsi frequentati, in relazione a dimensioni quali l'utilità dei contenuti, la piacevolezza dell'esperienza e la sua efficacia. Attraverso interviste individuali e di gruppo, la ricerca ha evidenziato che gli studenti la cui cultura nazionale era caratterizzata da valori quali il successo e la tensione ai risultati, erano meno attirati da aspetti quali la piacevolezza delle attività e il divertimento, mentre davano valore a quei compiti quei compiti che consentivano di raggiungere risultati nell'apprendimento. Influenzati dalla propria cultura etnica (cinese), che sottolineava l'importanza dell'apprendimento da una figura autoritaria, questi studenti preferivano il feedback del docente a quello del gruppo dei pari. Infine, influenzati dalla propria cultura cyber, gli studenti apprezzavano la convenienza e la flessibilità del mezzo.

Infine, lo studio di Rogers, Graham, and Mayes (2007) ha indagato le tematiche culturali dal punto di vista di chi progetta percorsi formativi online destinati a una utenza eterogenea dal punto di vista culturale. Attraverso le interviste a 12 proget-

tisti della formazione online, gli Autori hanno trovato che la conoscenza delle differenze culturali dell'utenza non è tuttavia integrata nel disegno dei corsi online.

#### *b. Studi quantitativi*

Delle ventisette ricerche individuate, sette hanno adottato una metodologia di tipo quantitativo, adottando essenzialmente questionari e interviste quali strumenti di ricerca.

Smith, Coldwell, Smith, e Murphy (2005) hanno indagato le somiglianze e le differenze in gruppi di studenti australiani e cinesi di scuola superiore in relazione al coinvolgimento delle discussioni online. I risultati hanno rilevato che gli studenti cinesi sono coinvolti in misura minore, rispetto ai coetanei australiani, nell'espressione di posizioni critiche nei propri commenti. Smith e altri hanno osservato che

“il numero minore di commenti non significa che questi studenti abbiano meno da dire, quanto piuttosto che sono vincolati nell'espressione, in primo luogo dalla costrizione di doversi esprimere in una lingua straniera (l'inglese)” (Smith, Coldwell, Smith, Murphy 2005, p. 131).

Un altro risultato di questo studio è che gli studenti cinesi esprimono un livello più alto di ansia rispetto ai coetanei australiani su argomenti quali i requisiti del corso e la valutazione; mostrano inoltre un più alto bisogno di trasparenza e di linearità per la struttura del corso. Questi risultati sono coerenti con quelli descritti da Smith e Smith (1999), che indicano come gli studenti cinesi tendano a esprimere un maggior livello di ansia in relazione all'apprendimento nel suo complesso.

Anakwe and Christensen (1999) si sono chiesti in che modo le differenze individuali e culturali potessero influenzare la percezione di 424 studenti di corsi online in due università americane. I risultati hanno dimostrato che l'apprendimento a distanza sembra essere più compatibile con una visione del mondo di tipo individualista. Uno studio simile è stato condotto da Tapanes, Smith e White (2009): attraverso i dati ottenuti dalle interviste a 40 studenti di corsi online, gli Autori hanno rilevato che studenti caratterizzati da una cultura “collettivistica” risultano essere meno motivati a partecipare alle discussioni online, rispetto a queglii studenti caratterizzati da culture maggiormente improntate a una visione individualista.

In altre ricerche basate su questionari, Smith e Smith hanno studiato le differenze fra studenti cinesi della Malesia, di Singapore e di Hong Kong, tutti allievi di una università australiana (Smith, Smith 2009). Gli Autori hanno rilevato significative differenze fra questi tre gruppi. Ad esempio, gli studenti malesi e di Singapore differivano in termini di orientamento all'apprendimento: mentre questi ultimi un più profondo livello di apprendimento, gli studenti malesi mostravano forme di apprendimento più superficiali e meno strutturate, a parità di condizioni didattiche. Rispetto a questi due gruppi, gli studenti di Hong Kong dimostravano una maggiore autonomia nell'apprendimento, ma esprimevano più timori per un eventuale fallimento.

Lim ha utilizzato i questionari per confrontare la motivazione all'apprendimento fra 236 studenti provenienti da diversi Paesi (Lim 2004). In particolare, l'Autore ha preso in considerazione 95 studenti di quattro università coreane e 141 studenti di una università americana. A prescindere dalla provenienza, tutti gli studenti consideravano la rilevanza del corso (ovvero, il grado di risposta del corso ai propri bisogni) come il più importante fattore motivazionale nell'apprendimento online. La differenza fra i due gruppi risiedeva nel fatto che, mentre gli studenti americani preferivano "esprimere le proprie opinioni nella classe virtuale, partecipare ad attività di apprendimento divertenti e sviluppare un senso di appartenenza alla classe", gli studenti coreani preferivano "evitare di esprimere le proprie opinioni e restare silenziosi durante le interazioni in classe" (Lim 2004, pp. 169-170): secondo gli Autori questo aspetto è influenzato dai tratti autoritari che caratterizzano la cultura scolastica coreana.

Hannon and D'Neto (2007) hanno intervistato studenti australiani e non per indagare se e in che modo la provenienza possa influire sull'impegno nei corsi online. I soggetti erano 241 studenti del liceo e dell'università che frequentavano corsi di economia erogati da una università australiana. I risultati hanno rilevato che gli studenti non australiani differivano da quelli australiani in relazione alla percezione e alla soddisfazione delle esperienze di apprendimento online. In particolare, gli studenti non australiani dichiaravano di sentirsi più isolati rispetto agli altri studenti australiani e di trovare maggiori ostacoli negli aspetti tecnologici.

### *c. Ricerche con metodo misto*

Otto studi hanno impiegato approcci quali-quantitativi per la raccolta e l'analisi dei dati.

Attraverso l'utilizzo di questionari e di focus group, Ku e Lohr (2003) hanno studiato le percezioni e gli atteggiamenti di 23 studenti universitari (18 statunitensi, 2 cinesi e 3 di Taiwan) circa la propria esperienza di corsi online negli Stati Uniti. Alcuni di questi studenti hanno dichiarato di aver provato disagio a causa della natura non lineare dei percorsi online e della loro enfasi sul feedback. Questo risultato è stato spiegato con la tendenza a evitare le situazioni ambigue e incerte proprie della cultura asiatica. Da questo studio è emerso anche che gli studenti cinesi e di Taiwan "apprezzavano l'idea di costruire una comunità online che comprendesse gli altri studenti e i docenti" (Ku, Lohr 2003, p. 100): un risultato che, secondo gli autori, riflette il tratto collettivo e l'aspetto "femminile" proprio di quelle culture.

Attraverso una serie di questionari e focus group, Gunawardena et. al. hanno esaminato la percezione che studenti statunitensi e messicani avevano sui processi di gruppo online (Gunawardena, Nolla, Wilson, Lopez-Islas, Ramirez-Angel, Megchun-Alpizar 2001). Il campione era composto di 50 studenti statunitensi e di altrettanti studenti messicani coinvolti in programmi di formazione a distanza nei rispettivi contesti culturali. Utilizzando quadri teorici relativi alla formazione dei

gruppi, alla diversità e alla cultura, questo studio ha messo in evidenza la forte influenza giocata dal contesto culturale sui comportamenti di apprendimento degli allievi. Per esempio, rispetto ai coetanei statunitensi, gli studenti messicani rivelavano una più marcata tendenza a esprimere le proprie emozioni ed empatia nei processi di gruppo online.

Selinger (2004) ha studiato le modalità di realizzazione di programmi di e-learning basati su teorie occidentali dell'apprendimento, in Paesi quali Danimarca, Francia, Germania, Ungheria, Italia, Polonia, Spagna, Svezia e Sud Africa, Emirati Arabi Uniti e Gran Bretagna. I dati raccolti da questionari e interviste a un campione di 300 studenti e 100 docenti hanno fornito sostegno a quanto affermato da Edmundson (2009): "i corsi e-learning sono artefatti culturali, imbevuti di valori culturali, preferenze, caratteristiche, e sfumature culturali, che rappresentano una sfida per gli studenti provenienti da altre culture" (Edmundson 2009, p. 42).

Sottolineando l'importanza del contesto culturale nei processi di apprendimento, lo studio di Selinger pone l'accento sull'importanza di formare i docenti con corsi online, affinché essi possano elaborare percorsi formativi culturalmente e pedagogicamente rilevanti per gli studenti di diversa provenienza culturale.

Wang ha condotto uno studio cross-culturale fra studenti cinesi, coreani e statunitensi mettendo in relazione tre variabili (Wang 2007): (1) la motivazione a partecipare alle discussioni online, (2) la percezione del lavoro di gruppo, e (3) il livello di sicurezza nei contatti con i docenti. I partecipanti erano studenti universitari frequentanti università statunitensi, cinesi e coreane e i dati furono raccolti attraverso questionari online. I risultati evidenziarono che l'identità culturale degli studenti aveva un impatto significativo sulla loro partecipazione e sulla percezione delle comunicazioni nel gruppo. In particolare, gli studenti coreani e cinesi partecipavano alle discussioni online soltanto perché richiesto espressamente dal corso, mentre gli studenti statunitensi affermavano di partecipare alle discussioni perché era divertente connettersi con gli altri studenti. Tutti e tre i gruppi concordavano nel preferire la comunicazione asincrona a quella sincrona. Wang attribuisce la preferenza degli studenti coreani e cinesi per la comunicazione asincrona utilizzando una massima della cultura asiatica: "pensa molto, parla di meno, e pensa a lungo prima di parlare" (Wang 2007, p. 303). Sebbene tutti e tre i gruppi trovassero noioso e impegnativo il lavoro individuale, risultati diversi emersero in relazione alla percezione del lavoro di gruppo: gli studenti coreani si dichiaravano meno soddisfatti – rispetto agli altri gruppi – del lavoro collaborativo online. Un altro risultato significativo fu che gli studenti statunitensi comunicavano più frequentemente con i propri docenti in quanto li percepivano più vicini al loro piano, mentre gli studenti cinesi e coreani provavano più disagio nei contatti con i docenti: Wang attribuisce questo risultato alla tendenza della cultura asiatica a mantenere le distanze con l'autorità.

Liang e McQuenn hanno analizzato gli effetti delle interazioni via mail sui ri-

sultati dell'apprendimento in 18 studenti adulti provenienti da Cina, Isole Fiji Hong Kong, Corea, Nuova Zelanda, Filippine, Sud Africa, Taiwan e Stati Uniti (Liang, McQueen 2000). I dati raccolti attraverso questionari, osservazioni e interviste hanno rivelato che gli studenti occidentali erano più aperti all'idea di apprendere online dall'interazione con i propri pari, che percepivano come un beneficio per il proprio sviluppo intellettuale, affettivo, interpersonale. Gli studenti asiatici valutavano in maniera più positiva l'interazione con il docente, piuttosto che quella fra pari, e giudicavano la relazione orizzontale un beneficio soltanto quando essa era direttamente utile al proprio apprendimento.

Kim e Bonk hanno effettuato uno studio cross-culturale per analizzare il comportamento collaborativo online di studenti delle scuole superiori finlandesi, coreani e statunitensi (Kim, Bonk 2002). L'analisi qualitativa e quantitativa dei contenuti delle tre sessioni di comunicazione asincrona ha rivelato che ogni gruppo esibiva diversi comportamenti. Per esempio, sia gli studenti finlandesi che quelli statunitensi erano orientate al compito, ma essi differivano nelle modalità di partecipazione alle discussioni sincrone. Nella propria comunicazione, i Finlandesi erano più interessati agli aspetti teorici e dimostravano un più alto livello di riflessione, mentre gli studenti statunitensi erano maggiormente attratti dalle implicazioni pratiche di ciò che andavano rispetto a quelle teorici.

Gli studenti coreani, infine, erano maggiormente guidati dal contest ed esprimevano con maggiore frequenza comportamenti finalizzati alla interazione sociale rispetto agli altri gruppi.

Chen, Hsu e Caropreso (2006) hanno analizzato le influenze culturali su 15 studenti delle scuole superiori (10 statunitensi e 5 di Taiwan) in relazione ai comportamenti sociali durante le sessioni di apprendimento collaborativo online. In questo studio i dati provenienti dalle interviste e dai questionari sugli atteggiamenti furono integrati con quelli delle analisi quali-quantitative dei messaggi scambiati durante le discussioni online. I risultati hanno evidenziato significative differenze fra i due gruppi negli schemi comunicativi utilizzati. Ad esempio, gli studenti statunitensi preferivano una divisione individualistica del lavoro anche nei compiti di tipo collettivo e utilizzavano solitamente messaggi brevi e orientati al contenuto. Gli studenti taiwanesi, al contrario, mostravano comportamenti più orientati alla interazione di gruppo ed erano più inclini a produrre messaggi lunghi che includevano espressioni emozionali e numerosi rimandi al proprio contesto personale. Un risultato ancora più significativo di questa ricerca riguarda lo studio delle tensioni e dei conflitti culturali che possono sorgere nel lavoro di gruppo quando quest'ultimo è composto da studenti provenienti da diversi contesti. Ad esempio, gli studenti taiwanesi interpretavano le risposte brevi dei coetanei statunitensi come un segno di aggressività, mentre gli studenti statunitensi percepivano la scarsa partecipazione dei taiwanesi come un segno di passività o di disinteresse.

Un ultimo studio è quello di Bing e Ai-Ping (Bing, Ai-Ping 2008) che ha esa-

minato le influenze culturali nazionali sulle interazioni asincrone in due corsi a distanza, una in Cina e l'altra in Malesia. Utilizzando una analisi quali-quantitativa dei contenuti, i ricercatori hanno suddiviso le interazioni degli studenti in cinque categorie (interazioni sociali, procedurali, espositive, esplicative, cognitive). I risultati hanno evidenziato che gli studenti malesiani esprimevano un più alto livello di individualismo e un più basso livello di mascolinità se confrontati con i coetanei cinesi. In accordo con altri studi simili (Smith, Coldwell, Smith, Murphy 2005), gli studenti cinesi mostravano una tendenza ad evitare situazioni di incertezza. Come gli autori hanno scritto, “gli studenti cinesi volevano essere certi dell'esatto fine della valutazione e preferivano percorsi di apprendimento maggiormente strutturati” (Bing, Ai-Ping 2008, p. 333).

#### **4. Suggerimenti e linee guida per la progettazione e per la gestione di corsi internazionali online**

Tutti gli studi sopra riportati forniscono – più o meno esplicitamente – alcuni suggerimenti e linee guida utili per la realizzazione dei corsi online.

Alcuni studi suggeriscono che gli studenti appartenenti a culture che mostrano una marcata tendenza all'evitamento dell'incertezza, possono sentirsi minacciati da quelle situazioni di apprendimento non strutturate e non del tutto chiare<sup>16</sup>. Tali studenti si aspettano l'esplicitazione di regole formali che possano guidare il proprio comportamento. Ad esempio, Smith e Smith conclusero che gli studenti cinesi mostravano un marcato bisogno di “schemi strutturati di istruzioni la cui logica fosse trasparente per l'allievo” (Smith, Smith 2000). Analizzando le modalità di partecipazione di studenti coreani e cinesi alle discussioni online, Wang ha scritto:

“le ‘regole’ per la partecipazione alle discussioni non sono chiare. Gli studenti cinesi e coreani, che raramente parlano nelle classi in presenza, si sentono perduti quando sono chiamati a intervenire online. Si chiedono se esista qualche regola o qualche rituale da seguire per intervenire durante le discussioni” (Wang 2007).

Per alleviare tale livello di ansia, i docenti potrebbero rendere quanto più trasparente la struttura dei propri corsi, esprimendo chiaramente le attese, i compiti, le attività di apprendimento, dettagliando il lavoro di gruppo, pianificando le date e le modalità di valutazione.

Influenzati dalle tradizioni culturali che scoraggiano “il dito alzato”, alcuni studenti tendono ad assumere una posizione passiva durante le discussioni di gruppo online. Ad esempio, gli studenti taiwanesi esaminati da Chen, Hsu, and Caropreso “apparivano passivi nell'interazione con gli altri membri del gruppo, mentre gli studenti statunitensi sembravano molto coinvolti ed energici” (Chen, Hsu, Caropreso 2006, p. 23). In modo simile, Zhao e McDougall rilevarono che gli studenti cinesi del loro campione “esitavano a porre domande e alcuni abbandonavano la discussione oppure vi contribuivano con pochi messaggi quando la loro opinione

configgeva con il resto del gruppo” (Zhao, McDougall 2008). Infine, lo studio di Liang e McQueen ha dimostrato che gli studenti asiatici “tendevano a tenere per sé i propri pensieri, quando percepivano che il docente o gli altri studenti non avrebbero accolto favorevolmente l’espressione di posizioni che non rispondevano alle aspettative del gruppo” (Liang, McQueen 2000). Questi risultati indicano che negli ambienti di apprendimento a distanza – laddove la partecipazione alle discussioni rappresenta un valore – il docente dovrebbe fare sforzi specifici per promuovere espressione di posizioni divergenti e critiche, incoraggiando gli studenti a creare uno spazio – uno “*safe space*” – dove poter esprimere e condividere esperienze, credenze, conoscenze.

Gli studi di Morse (Morse 2003) e di Hannon and D’Neto (2007) pongono l’attenzione sul fatto che le abilità e le esperienze che gli studenti portano nei corsi a distanza sono influenzati pesantemente dal proprio contesto culturale. Ciò implica che, in primo luogo, i docenti e i tutor siano consapevoli della variabilità di esperienze e di stili di apprendimento dei propri studenti e, in secondo luogo, nel formulare i risultati di apprendimento attesi, ricordino agli studenti che le attività online possono essere diverse da quelle cui gli studenti sono abituati. È anche ugualmente importante che il docente sia in grado di modellare i risultati attesi tenendo conto delle caratteristiche culturali degli studenti. Per esempio, in ambienti virtuali per l’apprendimento quali quelli statunitensi, la riflessione critica è altamente apprezzata. Tuttavia i docenti non dovrebbero dare per scontato che gli studenti siano abituati a pensare in modo critico e a esprimere le proprie posizioni. Come dimostrano gli studi di Biesenbach-Lucas (Biesenbach-Lucas 2003) e di Thompson and Ku (2005), criticare le idee degli altri può essere considerato culturalmente inappropriato in alcuni contesti.

Gli studi di Tu (2001), Kim and Bonk (2002), Morse (2003), Ku and Lohr (2003) hanno dimostrato che l’attenzione per gli aspetti sociali rappresenta la chiave fondamentale del successo nell’apprendimento di quegli studenti provenienti da culture che danno al contesto relazionale una importanza fondamentale. A tal proposito, Thompson e Ku raccomandano ai docenti di

“(a) conoscere gli studenti e incoraggiarli a inviare foto, commenti, e informazioni sui propri interessi; (b) incoraggiare gli studenti a comunicare fra loro sia online che offline, ad esempio scambiandosi i recapiti telefonici, usando le e-mail, le chat-room; (c) incoraggiare, quando possibile, gli incontri in presenza fra studenti e docenti” (Thompson, Ku 2005).

Anakwe and Christensen affermano che “la costruzione di relazioni è fondamentale” (Anakwe, Christensen 1999) per gli studenti provenienti da culture in cui la dimensione della collettività è rilevante. Questa considerazione riveste una peculiare importanza per i docenti che devono organizzare attività di lavoro collaborativo online. Una prima implicazione è che i docenti devono lasciar abbastanza



tempo agli studenti per consentire loro di costruire e di sviluppare relazioni significative, prima di affrontare le attività di apprendimento collaborativo (Liang, McQueen 2000). In secondo luogo, il docente dovrebbe organizzare gli studenti in piccoli gruppi, incoraggiando l'espressione di posizioni diverse<sup>17</sup>, offrendo un monitoraggio continuo sulla natura e sugli obiettivi del lavoro di gruppo (Wang 2007).

Quando la conoscenza è imbevuta della cultura dominante, gli studenti stranieri possono perdere la motivazione all'apprendimento. Un esempio tipico è riportato nello studio di Thompson e Ku (2005) che hanno raccolto la testimonianza di uno studente cinese frustrato perché non comprendeva i riferimenti culturali cui i propri coetanei facevano riferimento durante le discussioni online. Una raccomandazione per i docenti è quella di prevedere informazioni aggiuntive per rendere espliciti e comprensibili i riferimenti culturali non condivisi da tutti.

Gli studi di Liang e McQueen (2000), Fang (Fang 2007), Thompson e Ku (2005) hanno messo in evidenza che gli studenti asiatici, che vedono nel docente soprattutto una figura autoritaria, apprezzano in modo particolare il feedback di quest'ultimo (in misura nettamente maggiore di quanto apprezzino quello fornito dagli altri studenti); i livelli di frustrazione e di ansia aumentano quando non è presente nelle discussioni online. Ad esempio, uno studente cinese intervistato da Thompson e Ku (2005) afferma:

“è come se uno studente esplorasse un territorio sconosciuto in una foresta. Di tanto in tanto spunta il docente e ti indica il sentiero giusto. Poiché crediamo che il docente sia una figura autorevole, vogliamo sapere cosa pensa, invece che andare discutendo alla cieca fra di noi” (Thompson, Ku 2005, p. 42).

Questi studi indicano che il docente dovrebbe integrare i propri feedback nel corso delle discussioni di gruppo, aumentando la quantità di feedback che ogni studente riceve individualmente.

Discutendo i risultati dei propri studi, Shattuck ha concluso che

“l'ambiente di apprendimento basato sul costruttivismo e caratterizzato da un alto livello di interazione può trasformarsi in un luogo di solitudine per uno studente che frequenta un corso internazionale online e la cui esperienza è differente dalla cultura educativa dominante” (Shattuck 2005).

Come Selinger ha affermato, una implicazione di queste ricerche è che non basta che il docente implementi le buone pratiche in assenza di una conoscenza degli studenti del proprio corso: si rende necessaria una attenta analisi dei bisogni, insieme ad un continuo processo di ricostruzione degli approcci educativi in relazione alle caratteristiche degli studenti coinvolti (Selinger 2004).

## **5. Future tendenze di ricerca e limiti metodologici**

Sebbene negli ultimi dieci anni la ricerca sia andata focalizzandosi sugli aspetti culturali nell'e-learning, esistono tuttavia alcune lacune. In primo luogo, esistono

pochi studi relativi alla diversità culturale all'interno di una stessa nazione. Ad esempio, quali sono le esperienze degli studenti arabi, albanesi o greci che seguono corsi online nel contesto italiano? Indagini empiriche sui diversi gruppi all'interno di uno stesso contesto culturale potrebbero essere utili per comprendere i processi di apprendimento negli ambienti virtuali, in particolare nella situazione in cui interagiscono studenti appartenenti alla cultura educativa dominante e studenti estranei a essa.

In secondo luogo, la maggior parte degli studi considera campioni formati da allievi asiatici, trascurando altri gruppi di studenti provenienti dalla Germania, Francia, Ungheria, Turchia, ecc.

In terzo luogo, nella maggior parte degli studi i soggetti sono classificati in base alla provenienza culturale, mentre nessuna attenzione è posta alle differenze individuali che pure esistono e giocano un ruolo altrettanto rilevante. Come scrivono Gunawardena et al.:

“È necessario considerare le differenze individuali per non incorrere nell'errore della omogeneità postulando l'esistenza di identità monolitiche all'interno dei diversi gruppi culturali” (Gunawardena, Nolla, Wilson, Lopez-Islas, Ramirez-Angel, Megchun-Alpizar 2002).

L'evidente rischio è quello di generare concettualizzazioni cristallizzate circa le caratteristiche culturali di un gruppo.

Un'ultima considerazione è di tipo metodologico e concerne la maggior parte degli studi analizzati e in particolare i disegni di ricerca impiegati. Come afferma Patton “non esistono disegni di ricerca perfetti, ma soltanto prototipi” (Patton 2002).

Una fondamentale debolezza degli studi esaminati è che pochi hanno solide fondamenta teoriche. E, laddove queste siano presenti, queste si riducono essenzialmente a un solo modello teorico: quello sviluppato da E. Hall e G. Hofstede sulla costruzione culturale, con i limiti già analizzati che tale costrutto teorico reca con sé.

Anfara, Brown, e Mangione affermano che “ogni processo di ricerca dovrebbe essere quanto più trasparente a chi legge” (Anfara, Brown, Mangione 2002). Tuttavia, negli studi esaminati, spesso non si fa menzione dei processi di verifica della validità o dei criteri di valutazione dei comportamenti osservati. Laddove poi vengono utilizzate interviste e questionari, nella maggior parte dei casi non viene riportato il testo completo delle domande poste ai soggetti del campione. Infine, pochissimi studi affrontano il tema del bias di campionamento, dedicando poca attenzione a giustificare la scelta di una certa strategia di campionamento.

Gli studi quantitativi esaminati utilizzano nella maggior parte dei casi interviste e questionari, ma presentano alcuni punti deboli: (1) campioni di ampiezza inadeguata che non permettono una generalizzazione alla popolazione; (2) una descri-

zione sommaria delle strategie di campionamento e una lacunosa definizione della popolazione, così come dei criteri di inclusione/esclusione dei soggetti dal campione; (3) una non chiara definizione della ipotesi e delle variabili indipendenti e dipendenti; (4) informazioni minime circa lo strumento utilizzato e le procedure di validazione; (5) scarse o nessuna informazione circa l'ampiezza del campione iniziale rispetto a quello considerato nella ricerca (spesso non è indicata la percentuale dei rispondenti sul totale dei soggetti contattati); (6) una descrizione insufficiente delle procedure di raccolta e di analisi dei dati; (7) una carente analisi dello stato dell'arte.

A fronte della eterogeneità degli studi presentati, è possibile rintracciare alcuni punti comuni che attraversano tutte le ricerche: è sempre presente l'idea che l'aspetto culturale sia inseparabile dai processi di apprendimento e di insegnamento online. Gli studenti portano nell'ambiente virtuale le proprie rappresentazioni su cosa sia l'apprendimento e su come comportarsi, ad esempio durante i conflitti. Non sorprende che le questioni affrontate in questi studi non siano dissimili da quelle analizzate nella formazione in presenza, laddove ci siano gruppi di allievi di diversa provenienza culturale e linguistica.

Una ulteriore caratteristica comune a tutte le ricerche esaminate è rappresentata dall'enfasi sugli aspetti di carattere pratico. Obiettivo di tutte le indagini è stato quello di individuare le strategie migliori per progettare percorsi formativi online e per gestire i processi di apprendimento in ambienti virtuali caratterizzati da alta diversità culturale.

Tutti gli studi sono concordi nel sottolineare l'importanza della sensibilità del docente a tale diversità, evitando di adottare un approccio unico per monitorare e valutare i processi di apprendimento. Infine, il numero esiguo di studi indicizzati nei database internazionali può essere indicativo del fatto che sono relativamente poche le analisi delle dimensioni culturali negli ambienti di apprendimento e che, in generale, questo aspetto richieda un maggiore approfondimento soprattutto in relazione ai processi di internazionalizzazione dei percorsi formativi.

## Note

<sup>1</sup> N. PAPARELLA(2009), (a cura di), *Il progetto educativo*, Roma: Armando. In particolare i saggi di N. PAPARELLA, *Questioni di metodo*, e quello di S. COLAZZO, *Perché una ontologia*, vol. 1.

<sup>2</sup> Per un ampio approfondimento sulle tematiche relative all'intercultura, cfr. A. PERUCCA (1997), *Educazione, sviluppo, intercultura*, Lecce : Pensa Multime-

dia.

<sup>3</sup> Fra le ricerche più interessanti sulla valutazione degli ambienti digitali per l'apprendimento, si segnalano: M. ALLY (2007), "Mobile Learning", in *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 8 (2), <[www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/451/926](http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/451/926)> ultima consultazione settembre 2009; Z.L. BERGE, L.Y. MUILENBURG (2005), "Student barriers to online learning: A factor analytic study", in *Distance Education*, vol. 26 (1), pp. 29-48; N.C. BURBULES, T.A. CALLISTER (2000), *Watch IT: The Risks and Promises of Information Technologies for Education*, Oxford: Westview ; M. CONNOLLY, N. JONES, J. O'SHEA, (2005), "Quality assurance and e-learning: Reflection from the front line", in *Quality in Higher Education*, vol. 11 (1), pp. 59-67; A. ELLIS, N. JARKEY, M. J. MAHONEY, M. PEAT, S. SHEEL, (2007), "Managing quality improvement of eLearning in a large campus based university", in *Quality Assurance in Education*, vol. 15 (1), pp. 9-23; J. GAYTAN (2007). "Visions shaping the future of online education: Understanding its historical evolution, implications, and assumptions", in *Online Journal of Distance Learning Administration*, vol. 10 (2), <[www.westga.edu](http://www.westga.edu)>, ultima consultazione settembre 2009; D. LAURILLARD (2006), *Rethinking University Teaching, a Framework for the Effective Use of Learning Technologies*, London: Routledge Falmer.

<sup>4</sup> J. F. ROUET, J. LEVONEN, A. BIARDEAU (2001), *Multimedia Learning. Cognitive and Instructional Issues*, Oxford: Pergamon, Elsevier Science; R. E. MAYER (2003), *Multimedia Learning*, Cambridge:, Cambridge University Press; R. E. Clark (1994), "Media will never influence learning", in *Educational Technology Research and Development*, vol. 42, p. 21-30; A WITTRUCK (1986), (ed), *Handbook of research on teaching*, New York: Macmillan; G. SALOMON (1994), *Interaction of media, cognition and learning*, Hillsdale NJ: Erlbaum; C. D. WETZEL, P.H. RADKE, H. W. STERN (1994), *Instructional effectiveness of video media*, Hillsdale NJ: Erlbaum; J. D. BRANSFORD. A. L. BROWN, R R. COCKING (1999), *How people learn*, Washington DC: National Academic Press; M. J. CHAMBLISS, R. C. CALFEE (1998). *Textbooks for learning*, Oxford: Blackwell; A.C. GRAESSER, J.A. LEON, J OTERO (2003), (eds, ), *Psychology of science text comprehension*, Mahwah NJ: Erlbaum,; S. KALYUGA, P. CHANDLER, S. SWELLER (2000), "Incorporating learner experience into the design of multimedia instruction", in *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, pp. 126-136.

<sup>5</sup> M. BEAUREGARD (2000), (ed), "Consciousness, Emotional Self-Regulation and the Brain", in *Advances in Consciousness Research*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 35-39; P.M. COLE, S.E. MARTIN, T.A. DENNIS (2004), "Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research", in *Child Development*, vol. 75 (2), pp. 317-333; S.A. DENHAM, R. BURTON (2003), *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers*, New York: Kluwer-Plenum;

J. DIRKX (2001). "The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning", in *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 89, pp. 63-72; F. EIPPERT, R. VEIT, N. WEISKOPF, M. ERB, N. BIRBAUMER (2006), "Regulation of Emotional Responses Elicited by Threat-related Stimuli", in *Human Brain Mapp*, 28 Nov.; J.J. GROSS, O.P. JOHN (2003), "Individual Differences in Two Emotion Regulation processes: Implication for Affect, Relationships, and Well-being", in *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 85, pp. 348-362; N. Hara, R. Kling (2000), *Students' distress with a Web-based distance education course: An ethnographic study of participants' experiences*, Center for Social Informatics, Indiana University, Working paper, in <<http://www.slis.indiana.edu/CSI/wp00-01.html>>, ultima consultazione settembre 2009; M.D. LEWIS, J. STIEBEN (2004), "Emotion Regulation in the Brain: Conceptual Issues and Directions for Developmental Research", in *Child Development*, vol. 75 (2), pp. 371-376; M. MARTINEZ (2001), "Key design considerations for personalized learning on the Web", in *Educational Technology and Society*, vol. 4(1), pp. 26-40; J. MOURÃO-MIRANDA, E. VOLCHAN, J. MOLL, R. DE OLIVEIRA-SOUZA, L. OLIVEIRA, I. BRAMATI, R. GATTASS, L. PESSOA (2003), "Contribution of Stimulus Valence and Arousal to Visual Activation during Emotional Perception", in *Neuroimage*, vol. 20 (4), pp. 1955-1963; K.N. OCHSNER, R.D. DAY, J.C. COOPER, E.R. ROBERTSON, S. CHOPRA, J.D. GABRIELI, J.J. GROSS (2004), "For better or for Worse: Neural System Supporting the Cognitive down- and up-regulation of Negative Emotion", in *Neuroimage*, vol. 23 (2), pp. 483-499; R. PALOMBO WEISS (2000). "Emotion and learning", in *Training and Development*, vol. 54 (11), pp. 44-48.

<sup>6</sup> S. J. BLAKEMORE, U. FRITH (2005), "The Learning Brain: Lessons for Education: a Précis", in *Developmental Science*, vol. 8 (6), pp. 459-471; U. GOSWAMI (2004), "Neuroscience and Education", in *British Journal of Educational Psychology*, vol. 74, p. 1-14; J.T. Bruer (2000), *The Myth of the First Three Years. New Understanding of Early Brain Development and Lifelong Learning*, New York: The Free Press; H. KOIZUMI (2003). "Science of Learning and Education: An Approach with Brain-function Imaging", in *To Hattatsu*, vol. 35 (2), pp. 126-129; L. GILKERSON (2001), "Integrating and Undersanding of Brain Development into Early Childhood Education", in *Infant Mental Health Journal*, vol. 22 (1-2), pp. 174-187; H. KOIZUMI (2004), "The Concept of 'Developing the Brain': A New Natural Science for Learning and Education", in *Brain and development*, vol. 26 (7), pp. 434-441; D. CAPLAN (2004), "Functional Neuroimaging Studies of Written Sentence Comprehension", in *Scientific Studies of Reading*, vol. 8 (3), pp. 225-240; B.J. CASEY, J.N. GIEDD, K.M. THOMAS (2000), "Structural and Functional brain Development and its Relation to Cognitive Development", in *Biological Psychology*, n. 54, pp. 241-257.

<sup>7</sup> N. RAHMATI (2000), *The Impact of Cultural Values on Computer-Mediated*

*Group Work*, in F. SUDWEEKS, C. ESS (eds), *Proceedings, Cultural Attitudes Towards Technology and Communication*, pp. 257-274; F. D. J. GROTHENHUIS, *How Cultural Differences Affect the use of Information and Communication technology in Dutch-American Mergers*, in F. SUDWEEKS & C. ESS (eds), *Proceedings, Cultural Attitudes Towards Technology and Communication*, cit., pp. 349-360; S. THORNE (2003), "Artifacts and Cultures-of-Use in Intercultural Communication", *Language Learning & Technology*, vol. 7 (2), pp. 38-67, <<http://llt.msu.edu/vol7num2/thorne/>>, ultima consultazione settembre 2009; M.C. CHEN(1998), "Intercultural Communication via E-mail debate", in *The Edge: The E-Journal of Intercultural Relations*, vol. 1 (4), < <http://www.interculturalrelations.com/v1i4Fall1998/f98chen.htm>> ultima consultazione settembre 2009; C.N. GUNAWARDENA, A.C. NOLLA, P.L. WILSON, J.R. LOPEZ-ISLAS, N. RAMÍREZ-ANGEL, R.M. MEGCHUN-ALPÍZAR (2001), "A Cross-Cultural Study of Group Process and Development in Online Conferences", in *Distance Education*, vol. 22 (1), pp. 85-121; K.J. KIM, C.J. BONK (2002), "Cross-Cultural Comparisons of Online Collaboration", in *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 8 (1), <<http://jcmc.indiana.edu/vol8/issue1/kimandbonk.html>>, ultima consultazione settembre 2009.

<sup>8</sup> S.C. HERRING (2000), "Gender differences in cmc: Findings and implications", in *Computer Professionals for Social Responsibility Journal*, vol. 18 (1); S.C. HERRING (1992), *Gender and democracy in computer-mediated communication*, in R. KLING (ed), *Computerization and Controversy: Value Conflicts and Social Choices*, San Diego: Academic Press; cfr. anche S.C. HERRING, *Two Variants of an Electronic Message Schema*, in S.C. HERRING (1996), (ed,) *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*, Amsterdam: John Benjamin; S.C. HERRING, A. MARTINSON (2004), "Assessing gender authenticity in computer-mediated language use: Evidence from an identity game", in *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 23 (4), p. 424-446; V. SAVICKI, D. LINGENFELTER, M. KELLEY (2002), "Gender, Language Style, and Group Composition in Internet Discussion Groups", in *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol.7 (2). <<http://jcmc.indiana.edu/vol2/issue3/savicki.html>> ultima consultazione settembre 2009; N.M. SUSSMAN, D.H. TYSON (2000), "Sex and Power: Gender Differences in Computer-Mediated Interactions", in *Computers in Human Behaviour*, vol. 16 (3), pp. 381-394.

<sup>9</sup> Si veda, a questo proposito, anche A. HEWLING (2004), *Foregrounding the goblet*, Dissertazione presentata al CATaC'04, Karlstad, Sweden, pubblicata negli atti, a cura di C. ESS, F. SUDWEEKS, in <<http://elgg.net/anneh/files/1/2410/CATaC'04Hewling.doc>>, ultima consultazione settembre 2009.

<sup>10</sup> P. PEDERSEN (1995), "Simulations: A safe place to take risks in discussing cultural differences", in *Simulation & Gaming*, vol. 26, 2, pp. 201-206; D.A. BYRNES, G. KIGER (1990), "The effect of a prejudice-reduction simulation on attitude

change”, in *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 20 (4), pp. 341-56; E. REID (1991), “Electropolis: Communication and Community on Internet Relay Chat”, in *Intertek*, vol. 3 (3), pp. 7-13; D.A. SISK (1995), *Simulation games as training tools*, in S. M. FOWLER, M. G. MUMFORD (eds), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods*, vol. 1, Yarmouth, Maine: Intercultural Press, pp. 81-92; E.M. RAYBOURN(1997), “Computer game design: new directions for intercultural simulation game designers”, in *Developments in Business Simulation and Experiential Exercises*, vol. 24.

<sup>11</sup> Diversi studi hanno dimostrato che in Rete si assisterebbe a fenomeni di duplicazione e traduzione delle identità stereotipate esistenti off line (ad esempio, quelle associate ai ruoli maschili e femminili). L’analisi delle interazioni on line ha evidenziato che gli spazi di conversazione possono attivare la rilevanza dell’identità etnica dei partecipanti, obbligandoli a posizionarsi e a essere classificati in relazione a tale identità; cfr. B. BURKHALTER (1999), “Reading race online. Discovering racial identity” in *Usenet discussion*, in M.A. SMITH, P. KOLLOCK (eds), *Communities in Cyberspace*, London/ New York: Routledge, p. 62.

<sup>12</sup> F. D. J. GROTEHUIS (2000), *How Cultural Differences Affect the use of Information and Communication technology in Dutch-American Mergers*, in F. SUDWEEKS, C. ESS (eds), *Proceedings, Cultural Attitudes Towards Technology and Communication*, pp. 349-360; S. Thorne (2003), “Artifacts and Cultures-of-Use in Intercultural Communication”, in *Language Learning & Technology*, vol. 7 (2), pp. 38-67, <<http://llt.msu.edu/vol7num2/thorne/>> ultima consultazione settembre 2009; J.H. CHOI, J. DANOWSKI (2002), “Making a Global Community on the Net – Global Village or Global Metropolis? A Network Analysis of Usenet Newsgroups”, in *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 7 (3), <<http://jcmc.indiana.edu/vol7/issue3/choi.html>> ultima consultazione settembre 2009; N.L. INGLIS (1998), “Worlds Apart. Cross-Cultural Undercurrents in the Use of Email and the Internet”, in *Language International*, vol. 10 (2), pp. 16-17, 44.

<sup>13</sup> G. FURSTENBERG, S. LEVET, K. ENGLISH, K. MAILLET (2001), “Giving a virtual voice to the silent language of culture: The Cultural Project”, in *Language Learning & Technology*, vol. 5 (1), pp. 55-102, <<http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/>> ultima consultazione settembre 2009; S. TELLA (1991), *Introducing international communications networks and electronic mail into foreign language classrooms. A case studies in Finnish senior secondary schools*, Helsinki: University of Helsinki Press, <<http://www.helsinki.fi/%7Etella/95.pdf>> ultima consultazione settembre 2009; S. VON DER EMDE, J. SCHNEIDER, M. KÖTTER (2001), “Technically speaking: Transforming language learning through virtual learning environments (MOOs)”, in *The Modern Language Journal*, vol. 85 (2), pp. 210-225.

<sup>14</sup> P. McILVENNY (1995), *Avatars R Us? Discourses of Community and Embodiment in Intercultural Cyberspace*, in <http://ntpaul.sprog.auc.dk/paul/research/avatars.htm>, ultima consultazione settembre 2009. Secondo J. Anderson, la rete

Internet incarna i valori dei suoi creatori: “velocità, accessibilità, apertura, feedback immediato”: cfr. J. ANDERSON (1995), “Cybarites, Knowledge Workers and New Creoles on the Superhighway”, in *Anthropology Today*, vol. 11 (4), pp. 13-15.

<sup>15</sup> Fra queste ultime, si segnalano comunque alcune ricerche rilevanti da un punto di vista teorico-concettuale: T. BATES (2001). “International distance education: Cultural and ethical issues”, in *Distance Education*, vol. 22 (1), pp. 122-136; J. P. H. BENTLEY, M. V. TINNEY, B. H. CHIA (2005), “Intercultural internet-based learning: Know your audience and what it values”, in *Educational Technology Research & Development*, vol. 53(2), pp. 117-127; A. CHEN, A. MASHHADI, D. ANG, N. HARKRIDER (1999). “Cultural issues in the design of technology-enhanced learning systems”, in *British Journal of Educational Technology*, vol. 30 (3), pp. 217-230; B. COLLIS (1999). “Designing for differences: cultural issues in the design of www-based course-support sites”, in *British Journal of Educational Technology*, vol. 30 (3), pp. 201-215; M.C. MALBRAN, C.M. VILLAR (2001). “Incorporating cultural relevance into online courses: The case of VirtualMente”, in *Distance Education*, vol. 22 (1), pp. 168-174; C. MCLOUGHLIN (1999), “Culturally responsive technology use: Developing an online community of learners”, in *British Journal of Educational Technology*, vol. 30(3), pp. 231-243; D.R. SMITH, D.F. AYERS (2006), “Culturally responsive pedagogy and online learning: Implications for the globalized community college”, in *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 30, pp. 401-415; M.S. WILSON (2001), “Cultural considerations in online instruction and learning”, in *Distance Education*, vol. 22(1), pp. 52-64.

<sup>16</sup> A. S. AL-HARTHI (2005), “Distance higher education experiences of Arab Gulf students in the United States: A cultural perspective”, in *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 6 (3), pp. 1-14; W. BING, T. AI-PING (2008), “The influence of national culture toward learners’ interaction in the online learning environment: A comparative analysis of Shanghai TV University (China) and Wawasan Open University (Malaysia)”, *art. cit.*; S.N. Smith, P.J. Smith, (2000). “Implications for distance education in the study approaches of different Chinese national groups”, *The Journal of Distance Education*, vol. 15 (2), pp. 71-84; P. J. SMITH, S.N. SMITH, *art. cit.*; M. WANG (2007). “Designing online courses that effectively engage learners from diverse cultural backgrounds”, in *British Journal of Educational Technology*, vol. 38 (2), pp. 294-311.

<sup>17</sup> In questa direzione vanno gli studi di L. THOMPSON, H. KU (2005), “Chinese graduate students’ experiences and attitudes toward online learning”, *art. cit.*



## **Biblio-Sitografia**

ADLER P. S. (1987), *Culture-shock and the cross-cultural learning experience*, Newbury: Cambridge.

AL-HARTHI A. S. (2005), "Distance higher education experiences of Arab Gulf students in the United States: A cultural perspective", in *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 6 (3), pp. 1-14.

ALLY M. (2007), "Mobile Learning", in *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 8 (2).

ALLPORT G. W. (1954), *The nature of prejudice*, New York MA: Macmillan/Reading, Addison-Wesley; tr. it. (1976), *La natura del pregiudizio*, Firenze: La Nuova Italia.

ANAKWE U. P., CHRISTENSEN E.W. (1999) "Distance learning and cultural diversity: Potential users' perspective", in *The International Journal of Organizational Analysis*, vol. 7(3), pp. 224-243.

ANFARA V. A., BROWN K. M., MANGIONE T. L. (2002), "Qualitative analysis on stage: Making the research process more public", in *Educational Researcher*, vol. 31(7), pp. 28-38.

ANDERSON J. (1995), "Sybarites: Knowledge Workers and New Creoles on the Superhighway", in *Anthropology Today*, vol. 11 (4), pp. 13-15.

BARBERA E. (2004), "Quality in virtual education environments", in *British Journal of Educational Technology*, vol. 35 (1), pp. 13-20.

BAILEY C. (1996), *Virtual Skin: Articulating Race in Cyberspace*, in MOSER M.A., MACLEOD D. (eds), *Immersed in Technology: Art and Virtual Environments*, Cambridge: MIT Press.

BATES T. (2001), "International distance education: Cultural and ethical issues", in *Distance Education*, vol. 22 (1), pp. 122-136.

BEAUREGARD M. (2000), (ed.), *Consciousness, Emotional Self-Regulation and the Brain. Advances in Consciousness Research*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

BELZ J. A. (2002), "Social dimensions of telecollaborative foreign language study", in <http://ilt.msu.edu/vol6num1/BELZ/>, [ultima consultazione settembre 2009] vol. 6 (1), pp. 60-81.

BELZ J. A., MÜLLER-HARTMANN A. (2002), "Deutsch-amerikanisch Telekollaboration im Fremdsprachenunterricht — Lernende im Kreuzfeuer der institutionellen Zwänge" ["German-American telecollaboration in foreign language teaching - learners in the crossfire of institutional constraints"], in *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, vol. 35 (1), pp. 68-78.

BENTLEY J. P. H., TINNEY M. V, CHIA B. H. (2005), "Intercultural internet-based learning: Know your audience and what it values", in *Educational Technology Research & Development*, vol. 53 (2), pp. 117-127.

BERGE Z. L., MUILENBURG L. Y. (2005), "Student barriers to online learning: A factor analytic study", in *Distance Education*, vol. 26 (1), 29-48.

BIESENBACH-LUCAS S. (2003 ), "Asynchronous discussion groups in teacher training classes: Perceptions of native and non-native students", in *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 7 (3), pp. 24-46.

BING W., AI-PING T. (2008), "The influence of national culture toward learners' interaction in the online learning environment: A comparative analysis of Shanghai TV University (China) and Wawasan Open University (Malaysia)", in *The Quarterly Review of Distance Education*, 9(3), pp. 327-339.

BLAKEMORE S. J., FRITH U. (2005), "The Learning Brain: Lessons for Education: a Précis", in *Developmental Science*, vol. 8 (6), pp. 459-471.

BOYER J. B. (1993), "Culturally sensitive instruction: An essential component of education for diversity", in *Catalyst for Change*, vol. 22 (3), pp. 5-8.

BRANCH R. M. (1997), "Educational technology frameworks that facilitate culturally pluralistic instruction", in *Educational Technology*, vol. 37 (2), pp. 38-41.

BRANSFORD J. D., BROWN A. L., COOCKING R R. (1999), *How people learn*, Washington DC: National Academic Press.

BURAGGA K. A. (1998), *An Investigation of the Relationship Between Cultural Context and the Use of Computer-Based Information Systems*, in SUDWEEKS F., ESS C. (eds), *Proceedings, Cultural Attitudes Towards Technology and Communication*, Australia: University of Sidney, pp. 467-483.

BURKHALTER B. (1999), *Reading race online: Discovering racial identity in Usenet discussion*, in SMITH M. A., KOLLOCK P. (eds), *Communities in Cyberspace*, Londra: Routledge.

BRUER J. T. (2000), *The Myth of the First Three Years, a New Understanding of Early Brain Development and Lifelong Learning*, New York: The Free Press.

BURBULES N. C., CALLISTER T. A. (2000), *Watch IT: The Risks and Promises of Information Technologies for Education*, Oxford: Westview.

BYRNES D. A., KIGER G. (1990), "The effect of a prejudice-reduction simulation on attitude change", in *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 20 (4), pp. 341-356.

CAPLAN D. (2004), "Functional Neuroimaging Studies of Written Sentence Comprehension", in *Scientific Studies of Reading*, vol. 8 (3), pp. 225-240.

CASEY B. J., GIEDD J. N., THOMAS K. M. (2000), "Structural and Functional brain Development and its Relation to Cognitive Development", in *Biological Psychology*, n. 54, pp. 241-257.

CHAMBLISS M. J., CALFEE R. C. (1998), *Textbooks for learning*, Oxford: Blackwell.

CHASE M., MACFADYEN L., REEDER K., ROCHE J. (2002), *Intercultural Challenges in Networked Learning: Hard Technologies Meet Soft Skills*, in <[www.firstmonday.org/issues/issue7\\_8/chase/index.html#author](http://www.firstmonday.org/issues/issue7_8/chase/index.html#author)>, [ultima consultazione settembre

2009] vol. 7 (8)

CHEN S., HSU C., CAROPRESO E. J. (2006), "Cross-cultural collaborative online learning: When the West meets the East", in *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, vol. 2 (1), pp. 17-35.

CHEN A., MASHHADI A., ANG D., HARKRIDER N. (1999), "Cultural issues in the design of technology-enhanced learning systems", in *British Journal of Educational Technology*, vol. 30 (3), pp. 217-230.

CHEN M. C. (1998), "Intercultural Communication via E-mail debate, The Edge: The E-Journal of Intercultural Relations", in <<http://www.interculturalrelations.com/v1i4Fall1998/f98chen.htm>>, [ultima consultazione settembre 2009] vol. 1 (4).

CHOI J. H., DANOWSKI J. (2002), "Making a Global Community on the Net – Global Village or Global Metropolis? A Network Analysis of Usenet Newsgroups", in <<http://jcmc.indiana.edu/vol7/issue3/choi.html>>, [ultima consultazione settembre 2009] vol. 7 (3).

CLARK A. (2003), *Natural-Born Cyborgs: Minds, Technologies. and the Future of Human Intelligence*, Oxford: Oxford University Press.

CLARK A. (2004), *Towards a science of the bio-technological mind*, in GORAYSKA B., MEY J. L. (eds), *Cognition and Technology: Co-existence. Convergence and Co-evolution*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, pp. 25-36.

CLARK R. E. (1994), "Media will never influence learning", in *Educational Technology Research and Development*, n. 42 , p. 21-30

COLAZZO S. (2009), *Perché una ontologia*, in PAPARELLA N. (a cura di), *Il progetto educativo*, Roma: Armando, vol. 1.

COLAZZO S., CELENTANO M. G. (2008), *L'apprendimento digitale. Prospettive tecnologiche e pedagogiche dell'e-learning*, Roma: Carocci.

COLE P. M., MARTIN S. E., DENNIS T. A. (2004), "Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research", in *Child Development*, vol. 75 (2), pp. 317-333.

COLEMAN J. (1998), *Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe*, in BYRAM M., FLEMING M. (eds), *Language learning in intercultural perspective*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 45-76.

COLLIS B. (1999), "Designing for differences: cultural issues in the design of WWW-based course-support sites", in *British Journal of Educational Technology*, vol. 30 (3), pp. 201-215

CONNOLLY M., JONES N. O'SHEA J. (2005), "Quality assurance and e-learning: Reflection from the front line", in *Quality in Higher Education*, vol. 11 (1), pp. 59-67.

DAMASIO A. (1994), *Descartes Error: Emotion, Reason and the Human Brain*, New York: GP Putnam's Sons; tr. it. (1995), *L'errore di Cartesio*, Milano: Adelphi.

DENHAM S. A., BURTON R. (2003), *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers*, New York: Kluwer-Plenum.

DIRKX J. (2001), "The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning", in *New Directions for Adult and Continuing Education*, n. 89, pp. 63-72.

DROR I. E., THOMAS R. D. (2005), *The cognitive neuroscience laboratory: A framework for the science of mind*, in ERNELING C. E., JOHNSON D. M. (eds), *The Mind as a Scientific Object: Between Brain and Culture*, Oxford: Oxford University Press, pp. 283-292.

DRUMMOND K., HOPPER R. (1991), *Misunderstanding and its remedies: Telephone miscommunication*, in COUPLAND N., GILES H., WIEMANN J. M. (eds), "Miscommunication" and problematic talk (pp. 301-314), Newbury Park, CA: Sage.

EDMUNDSON A. (2009), *Culturally accessible e-learning: An overdue global business imperative*, in <[http://www.astd.org/LC/2009/0509\\_edmundson.htm](http://www.astd.org/LC/2009/0509_edmundson.htm)>, [ultima consultazione settembre 2009], American Society for Training and Development (astd), n. 15.

EIPPERT F., VEIT R., WEISKOPF N., ERB M., BIRBAUMER N. (2006), "Regulation of Emotional Responses Elicited by Threat-related Stimuli", in *Human Brain Mapp*, n. 28.

ELLIS A., JARKEY N., MAHONEY M. J., PEAT M., SHEELY S. (2007), "Managing quality improvement of eLearning in a large campus based university", in *Quality Assurance in Education*, vol. 15 (1), pp. 9-23.

ESCOBAR A. (1994), "Welcome to Cyberia: Notes on the Anthropology of Cyberculture", in *Current Anthropology*, vol. 35 (3), pp. 211-231.

FANG L. (2007), "Perceiving the useful, enjoyable, and effective: A case study of the e-learning experience of tertiary students in Singapore", in *Educational Media International*, vol. 44 (3), pp. 237-253.

FISCHER G. (1998), *E-mail in foreign language teaching: Towards the creation of virtual classrooms*, Tübingen: Stauffenburg Medien.

FOUCAULT M. (1988), *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*, Amherst: The University Massachusetts Press; tr. it., (1992), *Tecnologie del sé*, Torino: Bollati Boringhieri.

FURSTENBERG G., LEVET S., ENGLISH K., MAILLET K. (2001), *Giving a virtual voice to the silent language of culture: The Cultura Project*, in <<http://lt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/>>, [ultima consultazione settembre 2009], vol. 5 (1), pp. 55-102.

GAY G. (2000), *Culturally responsive teaching: Theory, research, & practice*, New York: Teachers College Press.

GAYTAN J. (2007) "Visions shaping the future of online education: Understanding its historical evolution, implications, and assumptions", in *Online Journal of Distance Learning Administration*, vol. 10 (2).

GILKERSON L. (2001), "Integrating and Understanding of Brain Development into Early Childhood Education", in *Infant Mental Health Journal*, vol. 22 (1-2), pp. 174-187.

GOFFMAN E. (1969), *Strategic Interaction*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press; tr. it. (1999), *L'interazione strategica*, Bologna: Il Mulino.

GOODFELLOW R., LEA M., GONZALES F., MASON R. (2001), "Opportunity and e-quality: Intercultural and linguistic issues in global online learning", in *Distance Education*, vol. 22 (1), pp. 65-84.

GOUTHRO P. A. (2004), "Assessing power issues in Canadian and Jamaican women's experiences in learning via distance in higher education", in *Teaching in Higher Education*, vol. 9 (4), pp. 449-461.

GOSWAMI U. (2004), "Neuroscience and Education", in *British Journal of Educational Psychology*, n. 74, p. 1-14

GRAESSER A. C., LEON J. A., OTERO J. (2003), (eds), *Psychology of science text comprehension*, Mahwah NJ: Erlbaum.

GROSS J. J., JOHN O. P. (2003), "Individual Differences in Two Emotion Regulation processes: Implication for Affect, Relationships, and Well-being", in *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 85, pp. 348-362.

GROTENHUIS F. D. J. (2000), *How Cultural Differences Affect the use of Information and Communication technology in Dutch-American Mergers*, in SUDWEEKS F. & ES C. (eds), *Proceedings, Cultural Attitudes Towards Technology and Communication*, Australia: University of Sydney, pp. 349-360.

GUNAWARDENA C. N., WALSH S. L., REDDINGER L., GREGORY E., LAKE Y., DAVIES A. (2002), *Negotiating "Face" in a Non-Face-to-Face Learning Environment*, in SUDWEEKS F., ESS C. (eds), *Proceedings, Cultural Attitudes Towards Technology and Communication*, Canada: Université de Montréal, pp. 89-106.

GUNAWARDENA C. N., NOLLA A. C., WILSON P. L., LOPEZ-ISLAS J. R., RAMÍREZ-ANGEL N., MEGCHUN-ALPÍZAR R. M. (2001), "A Cross-Cultural Study of Group Process and Development in Online Conferences", in *Distance Education*, vol. 22 (1), pp. 85-121.

HALL E. T. (1976), *Beyond culture*, New York: Doubleday.

HANNON J., D'NETO B. (2007), "Cultural diversity online: Student engagement with learning technologies", in *International Journal of Educational Management*, vol. 21 (5), pp. 418-432.

HARA N., KLING R. (2000), *Students' distress with a Web-based distance education course: An ethnographic study of participants' experiences*, in <<http://www.slis.indiana.edu/CSI/wp00-01.html>> [ultima consultazione settembre 2009].

HART W. B. (1998), *Intercultural Computer-Mediated Communication (ICCMC)*, in <<http://interculturalrelations.com/v1i4Fall1998/f98hart.htm>>, [ultima consultazione settembre 2009], vol. 1(4)

HERRING S. C. (2000), "Gender differences in cmc: Findings and implications",

in *Computer Professionals for Social Responsibility Journal*, vol. 18 (1).

HERRING S. C. (1996), *Gender and democracy in computer-mediated communication*, in KLING R. (ed), *Computerization and Controversy: Value Conflicts and Social Choices*, San Diego: Academic Press.

HERRING S. C. (1996), *Two Variants of an Electronic Message Schema*, in HERRING S. C. (ed), *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*, Amsterdam: John Benjamin.

HERRING S. C., MARTINSON A. (2004), "Assessing gender authenticity in computer-mediated language use: Evidence from an identity game", in *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 23 (4), pp. 424-446.

HEWLING A. (2004), *Foregrounding the goblet*, in <<http://elgg.net/anneh/files/-1/2410/CATaC'04Hewling.doc>> [ultima consultazione settembre 2009].

HILTZ S. R., GOLDMAN R. (2005), *What are asynchronous learning networks?* in HILTZ S. R., GOLDMAN R. (eds), *Learning together online: Research on asynchronous learning networks*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 3-18.

HOFSTEDE H. (1980), *Culture's consequences: International differences in work-related values Beverly Hills, CA:* , Sage Publications; tr. it. (1989), *Internazionalità. Le differenze culturali nel management*, Milano: Guerini e Associati.

INGLIS N. L. (1998), "Worlds Apart. Cross-Cultural Undercurrents in the Use of Email and the Internet", in *Language International*, vol. 10 (2), pp. 16-17.

ISHII H. (1990), "Cross-cultural communication and computer-supported cooperative work", in *Whole Earth Review*, n. 69, p. 48-52.

ISHII H. (1993), *Cross-cultural communication and CSCW*, in HARASIM L. (ed), *Global networks: Computers and international communication*, Cambridge, MA: The mit Press.

JARA M., MELLAR H. (2007), *Exploring the mechanisms for assuring quality of e-learning courses in UK higher education institutions*, in <[www.eurodl.org/materials/contrib/2007/Jara\\_Mellar.htm](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2007/Jara_Mellar.htm)> , [ultima consultazione settembre 2009] n.1.

KALYUGA S., CHANDLER P., SWELLER S. (2000), "Incorporating learner experience into the design of multimedia instruction", in *Journal of Educational Psychology*, n. 92, pp. 126-136.

KIM Y.Y. (1988/1996), "Intercultural Transformation", in *International and Intercultural Communication Annual*, n. 7, pp. 299-304.

KIM K. J., BONK C. J. (2002), *Cross-Cultural Comparisons of Online Collaboration*, in <<http://jcmc.indiana.edu/vol8/issue1/kimandbonk.html>> , [ultima consultazione settembre 2009], vol. 8 (1).

KOIZUMI H. (2003), "Science of Learning and Education: An Approach with Brain-function Imaging", in *To Hattatsu*, vol. 35 (2), pp. 126-129.

KOIZUMI H. (2004), "The Concept of Developing the Brain: A New Natural Science for Learning and Education", in *Brain and development*, vol. 26 (7), pp. 434-441.

KU H. Y., LOHR L. L. (2003), "A case study of Chinese students' attitudes toward their first online learning experience", in *Educational Technology Research and Development*, vol. 51 (3), pp. 95-102.

LADSON-BILLINGS G. (1995), "Toward a theory of culturally relevant pedagogy", in *American Educational Research Journal*, vol. 32 (3), pp. 465-491.

LAURILLARD D. (2006), *Rethinking University Teaching, a Framework for the Effective Use of Learning Technologies*, Abingdon: RoutledgeFalmer.

LEDoux J. E. (2000), "Emotion Circuits in the Brain", in *Annual Review of Neuroscience*, n. 23, pp. 155-184.

LEWIS M. D., STIEBEN J. (2004), "Emotion Regulation in the Brain: Conceptual Issues and Directions for Developmental Research", in *Child Development*, vol. 75 (2), pp. 371-376.

LIANG A., McQUEEN R. J. (2000), "Computer assisted adult interactive learning in a multi-cultural environment", in *Adult Learning*, vol. 11 (1), pp. 26-29.

LIEVROUW L. (1998), "Our Own Devices: Heterotopic Communication, Discourse and Culture in the Information Society", in *The Information Society*, vol. 14 (2), pp. 83-96.

LIM D. H. (2004), "Cross cultural differences in online learning motivation", in *Educational Media International*, vol. 41(2), pp. 163-175.

MALBRAN M. C., VILLAR C. M. (2001), "Incorporating cultural relevance into online courses: The case of VirtualMente", in *Distance Education*, vol. 22 (1), pp. 168-174.

MARTINEZ M. (2001), "Key design considerations for personalized learning on the Web", in *Educational Technology and Society*, vol. 4 (1), pp. 26-40.

MAVOR S., TRAYNER B. (2003), *Exclusion in International Online Learning Communities* in REISMAN S., FLORES J. G., EDGE R. (eds), *Electronic Learning Communities – issues and practices*, Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut, pp. 457-488.

MAYER R. E. (2003), *Multimedia Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

McILVENNY P., *Avatars R Us? Discourses of Community and Embodiment in Intercultural Cyberspace*, in <<http://ntpaul.sprog.auc.dk/paul/research/avatars.htm>> [ultima consultazione settembre 2009].

McLOUGHLIN C. (1999), "Culturally responsive technology use: Developing an online community of learners", in *British Journal of Educational Technology*, vol. 30(3), pp. 231-243.

MOORE M. (2006), "Editorial", in *The American Journal of Distance Education*, vol. 20 (1), pp. 1-5.

MORSE K. (2003), "Does one size fit all? Exploring asynchronous learning in a multicultural environment", in *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol.7 (1), pp. 37-55.

MOURÃO-MIRANDA J., VOLCHAN E., MOLL J., DE OLIVEIRA-SOUZA R., OLIVEIRA L., BRAMATI I., GATTASS R., PESSOA L. (2003), "Contribution of Stimulus Valence and Arousal to Visual Activation during Emotional Perception", in *Neuroimage*, vol. 20 (4), pp. 1955-1963.

NAKAMURA L. (1995), *Race In/For Cyberspace: Identity Tourism and Racial Passing on the Internet*, in <<http://acorn.grove.iup.edu/en/workdays/TOC.html>>, [ultima consultazione settembre 2009], vol. 13 (1/2).

OCHSNER K. N., DAY R. D., COOPER J. C., ROBERTSON E. R., CHOPRA S., GABRIELI J. D., GROSS J. J. (2004), "For better or for worse: Neural System Supporting the Cognitive down- and up-regulation of Negative Emotion", in *Neuroimage*, vol. 23 (2), pp. 483-499.

O'DOWD R. (2003), "Understanding the 'other side': intercultural learning in a Spanish-english e-mail exchange", in *Language Learning and Technology*, Vol. 7 (2), pp. 118-144.

O'DOWD R. (2000), "Intercultural learning via videoconferencing: A pilot exchange project", in *ReCALL*, vol. 12 (1), pp. 49-63.

OECD (2002), *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*, Paris: OECD.

ONIBERE E. A., MORGAN S. (2001), "Human-Computer Interface Design Issues for a Multi-Cultural and Multi-Lingual English Speaking Country – Botswana", in *Interacting with Computers*, vol. 13 (4), pp. 497-512.

PALOMBO WEISS R. (2000), *Emotion and learning*, in *Training and Development*, vol. 54 (11), pp. 44- 48.

PAPARELLA N. (2009), *Questioni di metodo*, in N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo*, Roma: Armando, vol. 1.

PAPARELLA N. (2007), (a cura di), *Ontologie, simulazione, competenze*, Castri-gnano dei Greci: Ulpiapress-Amaltea.

PAPARELLA N. (2000), *L'esperienza del bambino: ambienti, relazioni, artifici*, in AA. VV., *Il bambino tra reale e virtuale*, Brescia: La Scuola.

PATTON M. Q. (2002), *Qualitative research and evaluation methods*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

PEDERSEN P. (1995), "Simulations: A safe place to take risks in discussing cultural differences", *Simulation & Gaming*, vol. 26 (2), pp. 201-206.

PERUCCA A. (1997), *Educazione, sviluppo, intercultura*, Lecce: Pensa Multimedia.

POSTER M. (1998), *Virtual Ethnicity: Tribal Identity in an Age of Global Communications*, in JONES S. (ed), *Cybersociety 2.0: Revisiting Computer-Mediated Communication and Community*, London: Sage.

RAHMATI N. (2000), *The Impact of Cultural Values on Computer-Mediated Group Work*, in SUDWEEKS F., ES C. (eds), *Proceedings, Cultural Attitudes Towards Technology and Communication*, pp. 257-274.



RAYBOURN E. M. (1997), "Computer game design: new directions for intercultural simulation game designers", in *Developments in Business Simulation and Experiential Exercises*, vol. 24.

RAYBOURN E. M., KINGS N., DAVIES J. (2003), "Adding Cultural Signposts in Adaptive Community-Based Virtual Environments", in *Interacting with Computers*, vol. 15 (1), pp. 91-107.

REID E. (1991), "Electropolis: Communication and Community on Internet Relay Chat", in *Intertek*, vol. 3 (3), pp. 7-13.

RICHTER R. (1998), *Interkulturelles Lernen via Internet?* in <[http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_03\\_2/beitrag/richter1.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_2/beitrag/richter1.htm)>, [ultima consultazione settembre 2009], vol. 3 (2).

ROGERS P. C., GRAHAM C. R., MAYES C. T. (2007), "Cultural competence and instructional design: Exploration research into the delivery of online instruction cross-culturally", in *Educational Technology Research and Development*, vol. 55 (2), pp. 197-217.

ROUET J. F., LEVONEN J., BIARDEAU A. (2001), *Multimedia Learning. Cognitive and Instructional Issues*, Oxford: Pergamon, Elsevier Science.

ROVAI A. P. (2003), "A practical framework for evaluating online distance education programs", in *The Internet and Higher Education*, n. 6, pp. 109-124.

SALDANA D. C., WAXMAN H. (1996), "The integration of multicultural education in urban middle level schools", in *Current Issues in Middle Level Education*, n. 5, pp. 9-29.

SALOMON G. (1994), *Interaction of media, cognition and learning*, Hillsdale NJ: Erlbaum.

SAVICKI V., LINGENFELTER D., KELLEY M. (2002), *Gender, Language Style, and Group Composition in Internet Discussion Groups*, in <<http://jcmc.indiana.edu/vol2/issue3/savicki.html>>, [ultima consultazione settembre 2009], vol. 7 (2).

SCHROEDER R. (1996), *Possible Worlds: The Social Dynamic of Virtual Reality Technology*, Boulder, CO: Westview Press.

SELINGER M. (2004), "Cultural and pedagogical implications of a global e-learning programme", in *Cambridge Journal of Education*, vol. 34 (2), pp. 223-239.

SISK D. A. (1995), *Simulation games as training tools*, in FOWLER S. M., MUMFORD M. G. (eds), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods*, vol. 1, Maine: Intercultural Press, Yarmouth, pp. 81-92.

SMITH D.R., AYERS D.F. "Culturally responsive pedagogy and online learning: Implications for the globalized community college", in *Community College Journal of Research and Practice 2006*, 30, pp. 401-415.

SMITH P. J., COLDWELL J., SMITH S. N., MURPHY K. L. (2005), "Learning through computer-mediated communication: A comparison of Australian and Chinese heritage students", in *Innovations in Education and Teaching International*, vol.

42(2), pp. 123-134.

SMITH S. N., SMITH P. J. (2000), "Implications for distance education in the study approaches of different Chinese national groups", in *The Journal of Distance Education*, vol. 15(2), pp. 71-84.

SMITH P. J., SMITH S.N. (1999) "Differences between Chinese and Australian students: Some implications for distance educators", in *Distance Education*, vol. 20 (1), pp. 64-80.

SPROULL L., KIESLER S. (1986), "Reducing Social Context Cues: Electronic Mail in Organizational Communication", in *Management Science*, vol. 32 (11), pp. 1492-1512.

SPROULL L., KIESLER S. (1991), *Connections. New Ways of Working in the Networked Organization*, Cambridge: The mit Press.

STREET B. V. (1993), *Culture is a Verb: anthropological aspects of language and cultural process*, in GRADDOL D., THOMPSON L., BYRAM M. (eds), *Language and Culture*, Clevedon: Baal and Multilingual Matters, pp. 23-43.

STRICKLAND C. (1998), *Aspects of Diversity, Access and Community Networks*, in SUDWEEKS F., ESS C., (eds), *Proceedings, Cultural Attitudes Towards Technology and Communication*, in <[http://www.it.murdoch.edu.au/catac/catac98/pdf/09\\_strickland.pdf](http://www.it.murdoch.edu.au/catac/catac98/pdf/09_strickland.pdf)>, [ultima consultazione settembre 2009], pp. 135-146.

SUSSMAN N. M., TYSON D. H. (2000), "Sex and Power: Gender Differences in Computer-Mediated Interactions", in *Computers in Human Behaviour*, vol. 16 (3), pp. 381-394.

TAPANES M. A., SMITH G. G., WHITE J. A. (2009), "Cultural diversity in online learning: A study of the perceived effects of dissonance in levels of individualism/collectivism and tolerance of ambiguity", in *The Internet and Higher Education*, n. 12, pp. 26-34.

TELLA S. (1991), *Introducing international communications networks and electronic mail into foreign language classrooms. A case studies in Finnish senior secondary schools*, in <<http://www.helsinki.fi/%7Etella/95.pdf>> [ultima consultazione settembre 2009].

THOMPSON L., KU H. (2005), "Chinese graduate students' experiences and attitudes toward online learning", in *Educational Media International*, vol. 42 (1), pp. 33-47.

THORNE S. (2003), "Artifacts and Cultures-of-Use in Intercultural Communication", in *Language* <<http://lt.msu.edu/vol7num2/thorne/>>, [ultima consultazione settembre 2009], vol. 7 (2), pp. 38-67.

TU C. (2001), "How Chinese perceive social presence: An examination of interaction in online learning environment", in *Educational Media International*, vol. 38 (1), pp. 45-60.

ULMER G. (1998), "Kubla Honky Tonk": Voice in *Cyber-Pidgin*, in Masten J. (ed), *Language Machines: Technologies of Literary and Cultural Production*, Lon-

don: Routledge.

VON DER EMDE S., SCHNEIDER J., KÖTTER M. (2001), "Technically speaking: Transforming language learning through virtual learning environments (MOOs)", in *The Modern Language Journal*, vol. 85 (2), pp. 210-225.

WANG M. (2007), "Designing online courses that effectively engage learners from diverse cultural backgrounds", in *British Journal of Educational Technology*, vol. 38(2), pp. 294-311.

WARSCHAUER M. (1998), "Online learning in sociocultural context", in *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 29 (1), pp. 68-88.

WEGERIF R. (1998), "The social dimension of asynchronous learning networks", in *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 2(1), pp. 34-49.

WETZEL C. D., RADKE P H., STERN H. W. (1994), *Instructional effectiveness of video media*, Hillsdale NJ: Erlbaum.

WILSON M. S. (2001), "Cultural considerations in online instruction and learning", in *Distance Education*, vol. 22 (1), pp. 52-64.

WITTRICK A. (1986), (ed), *Handbook of research on teaching*, New York: Macmillan.

WOOD A., SMITH M. (2001), *Online Communication. Linking Technology, Identity & Culture*, Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.

YEUNG D. (2002), "Toward an effective quality assurance model of web-based learning: the perspective of academic staff", in *Online Journal of Distance Learning Administration*, vol. 5 (2).

ZHAO N., MCDUGALL D. (2008), "Cultural influences on Chinese students' asynchronous online learning in a Canadian university", in *Journal of Distance Education*, vol. 22 (2), pp. 59-80.

ZHAO Y., LEI J., YAN B., LAI C., TAN H. S. (2005), "What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education", in *Teachers College Record*, vol. 107 (8), pp. 1836-1884.