

***IMPATTO DELLA DIMENSIONE CULTURALE NELLA PROGETTAZIONE DEL MOMENTO
VALUTATIVO ALL'INTERNO DI CORSI ONLINE DI UN CAMPUS VIRTUALE EUROPEO***

Manuela Milani

Dottoranda in Scienze dell'Educazione presso l'Université Louis Pasteur, Strasbourg

Manuela.Milani@ulp.u-strasbg.fr, +39 02 50321824

Indirizzo professionale

CTU Università degli Studi di Milano ★P.zza Indro Montanelli, 14 ★ 20099 Sesto San Giovanni ★ Milano

Sommario: lo scopo di questo articolo è esplorare l'impatto della dimensione culturale nella progettazione della valutazione all'interno dei corsi online proposti da un Campus virtuale europeo, al momento in fase di Costruzione. In particolare, intendiamo mettere in evidenza le differenze tra modelli di corsi online progettati in tre università dislocate in tre diverse aree dell'Europa (una in Italia, una in Germania, una in Svezia), così da scoprire quali di esse possano essere collegate alla dimensione culturale da cui provengono. L'approccio teorico adottato per esplorare la dimensione culturale è quello di Flowerdew e Miller.

Parole chiave: Cultura, progettazione didattica, differenze culturali, e-learning, campus virtuale, valutazione.

Summary: The aim of this paper is to explore the impact of cultural dimension on evaluation design in the online courses proposed by an European Virtual Campus, under construction at the moment. In particular, we intend to reveal differences between online courses' models designed in three universities from different European areas (one in Italy, one in Germany and one in Sweden), in order to uncover which of them can be connected to the cultural dimension they belong. The theoretical approach we adopt, in order to explore this cultural dimension, is Flowerdew and Miller's.

IMPATTO DELLA DIMENSIONE CULTURALE NELLA PROGETTAZIONE DEL MOMENTO VALUTATIVO ALL'INTERNO DI CORSI ONLINE DI UN CAMPUS VIRTUALE EUROPEO

1 - INTRODUZIONE

L'articolo qui proposto matura in un percorso di dottorato dove si intende indagare il tema delle differenze culturali nelle fasi di progettazione e insegnamento online all'interno delle Università europee.

In questo articolo focalizzerò l'attenzione su un aspetto specifico dell'insegnamento online: quello della valutazione. Per indagare l'eventuale presenza di differenze culturali in questa fase verranno analizzati e comparati i casi specifici di 3 Università europee (una per l'area italiana, una per l'area tedesca e infine una per l'area scandinava). Ognuno di questi atenei è attualmente coinvolto nella costruzione di un campus virtuale europeo.

2 - CULTURA E ONLINE TEACHING AND LEARNING – QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

In letteratura sono rintracciabili diverse definizioni di "cultura". Quello di "cultura" è un concetto articolato, difficile da definire univocamente e in continua trasformazione; ne esistono infatti molte accezioni afferenti a diversi ambiti metodologici. Ecco alcune tra le definizioni maggiormente utilizzate:

Branch (1997): *"Culture is regarded as the epistemology, philosophy, observed traditions, and patterns of action by individuals and human groups"*¹;

Matsumoto (1996): *"Culture as a set of attitudes, values, beliefs, and behaviours charred by a group of people, but different for each individual, communicated from one generation to the next"*².

L'ultima definizione (Matsumoto, 1996) è sicuramente quella più adottata all'interno delle

riflessioni in tema di insegnamento e apprendimento online.

In questo articolo viene adottato il framework di riferimento di natura etnografica proposto da Flowerdew e Miller (1995), che identificano quattro componenti del concetto di cultura:

1. cultura etnica: *"socio-psychological feature which affect the behaviour of the students and which may contrast with the social-psychological make-up of Western lecturers"*³⁴.

2. cultura locale: *"aspects of local settings with which the members of a particular society are familiar"*⁵.

3. cultura accademica: *"academic values, roles, assumptions, attitudes and patterns of behaviour common to the learners culture"*⁶.

4. cultura disciplinare: *"theories, concepts and norms, and so on of a particular academic discipline"*⁷.

Passando dal concetto di cultura a quello, più specifico, di differenze culturali, il riferimento obbligato è quello agli studi di Hofstede, il primo ad indagare come queste ultime impattino sui processi organizzativi (prima) e di comunicazione e apprendimento (poi).

Gran parte della letteratura prodotta negli ultimi decenni in materia di differenze culturali si fonda infatti sulle riflessioni proposte da questo studioso.

³ Nella definizione di cultura etnica qui proposta ci si riferisce a "western lectures" poiché lo studio a cui le definizioni rimandano tratta dell'analisi della relazione didattica tra docenti occidentali e studenti di Hong Kong.

⁴ "aspetto socio-psicologico che influisce sul comportamento degli studenti e che può contrastare con l'approccio socio-psicologico dei docenti occidentali".

⁵ "aspetti del setting locale coi quali hanno familiarità i membri di una particolare società".

⁶ "valori accademici, ruoli, presupposti, attitudini e modelli di comportamento comuni nella cultura degli studenti".

⁷ "teorie, concetti e norme di una particolare disciplina accademica".

¹ Traduzione a cura dell'autore: "La cultura è considerata come l'epistemologia, la filosofia, l'insieme delle tradizioni e dei modelli d'azione degli individui e dei gruppi umani"

² "La cultura consiste in un insieme di attitudini, valori, credenze e comportamenti condivisi da gruppi di persone, ma diversi per ciascun individuo, trasmessi da una generazione alla successiva".

Hofstede inizia la sua analisi nel 1976 e la porta avanti negli anni successivi, approfondendone diversi aspetti, fino ad arrivare all'attuale definizione delle seguenti dimensioni, così presentate direttamente dall'autore all'interno del suo sito web (<http://feweb.uvt.nl/center/hofstede/page3.htm>):

1. Power distance, that is the extent to which the less powerful members of organizations and institutions (like the family) accept and expect that power is distributed unequally. This represents inequality (more versus less), but defined from below, not from above. It suggests that a society's level of inequality is endorsed by the followers as much as by the leaders. (...) ⁸

2. Individualism on the one side versus its opposite, collectivism, that is the degree to which individuals are integrated into groups. On the individualist side we find societies in which the ties between individuals are loose: everyone is expected to look after him/herself and his/her immediate family. On the collectivist side, we find societies in which people from birth onwards are integrated into strong, cohesive in-groups, often extended families (with uncles, aunts and grandparents) which continue protecting them in exchange for unquestioning loyalty. (...) ⁹

3. Masculinity versus its opposite, femininity, refers to the distribution of roles between the genders which is another fundamental issue for any society to which a range of solutions are found. (...). The assertive pole has been called 'masculine' and the modest, caring pole 'feminine'. The women in feminine

⁸ Differenza di potere, cioè il limite per cui i membri meno potenti di un'organizzazione e di un'istituzione (come la famiglia) accettano e si aspettano che il potere sia distribuito in modo ineguale. Ciò rappresenta l'ineguaglianza (maggiore vs minore), ma definita dal basso, non dall'alto. Suggestisce che il livello di ineguaglianza in una società è rafforzato da coloro che lo subiscono così come da coloro che lo reclamano.

⁹ Individualismo contrapposto a collettivismo, cioè il grado di integrazione degli individui in un gruppo. Dal punto di vista dell'individualista troviamo società in cui i legami tra individui sono lenti: ci si aspetta che ciascuno badi a se stesso e alla propria famiglia. Dal punto di vista collettivo, troviamo società in cui le persone, sin dalla nascita, sono integrate in gruppi coesivi, forti, sovente in famiglie estese (con zii, zie e nonni) che continuano a proteggerli in cambio di una fedeltà incondizionata. (...)

countries have the same modest, caring values as the men; in the masculine countries they are somewhat assertive and competitive, but not as much as the men, so that these countries show a gap between men's values and women's values. ¹⁰

4. Uncertainty avoidance deals with a society's tolerance for uncertainty and ambiguity; it ultimately refers to man's search for Truth. It indicates to what extent a culture programs its members to feel either uncomfortable or comfortable in unstructured situations. Unstructured situations are novel, unknown, surprising, different from usual. Uncertainty avoiding cultures try to minimize the possibility of such situations by strict laws and rules, safety and security measures, and on the philosophical and religious level by a belief in absolute Truth; 'there can only be one Truth and we have it'. (...) ¹¹

5. Long-term versus short-term orientation: this fifth dimension was found in a study among students in 23 countries around the world, using a questionnaire designed by Chinese scholars. It can be said to deal with Virtue regardless of Truth. Values associated with Long Term Orientation are thrift and perseverance; values associated with Short Term Orientation are respect for

¹⁰ Maschile contrapposto al suo opposto femminile, si riferisce alla distribuzione dei ruoli tra i generi, che è un'altra questione fondamentale per qualsiasi società che ha messo in atto una rosa di soluzioni. Il polo assertivo è stato chiamato "maschile" e il polo modesto e accuditivo è stato chiamato "femminile". Le donne in paesi femminili hanno lo stesso modesto e accuditivo valore degli uomini; nei paesi maschili le donne hanno un che di assertivo e competitivo, ma non allo stesso livello degli uomini, così questi paesi mostrano un delta tra i valori degli uomini e i valori delle donne.

¹¹ Il tentativo di evitare le incertezze ha a che fare con la tolleranza che una società esercita nei confronti dell'incertezza e dell'ambiguità; in particolare essa si riferisce alla ricerca della Verità da parte dell'uomo. Indica fino a che punto una cultura programmi i suoi membri perché si sentano a disagio o a proprio agio in situazioni destrutturate. Le situazioni destrutturate sono innovative, sconosciute, sorprendenti e diverse dall'usuale. Le culture che evitano le incertezze tentano di minimizzare le possibilità di evoluzione di tali situazioni, restringendole attraverso leggi e regole, misure di sicurezza, e a livello filosofico e religioso attraverso la credenza nella Verità assoluta; "ci può essere una sola Verità e noi l'abbiamo" (...)

*tradition, fulfilling social obligations, and protecting one's face'. (...)*¹²

Questi studi hanno una iniziale contestualizzazione manageriale (IBM negli anni '70) alla loro nascita e vengono poi utilizzati come framework di riferimento anche per indagare, in generale, il tema della *cross-cultural communication* e la sua specifica declinazione nell'ambito della didattica online.

A partire da questa ricerca si svilupparono ulteriori modelli interpretativi, tra i quali si rivela di grande interesse, nella comprensione dei processi di comunicazione all'interno di contesti multiculturali, il modello proposto da Hall (1966, 1976).

Tale contributo è particolarmente rilevante ai fini della ricerca in quanto fornisce un framework interpretativo per l'analisi della comunicazione scritta che avviene nelle discussioni online.

In questa direzione anche Gunawardena, Wilson e Nolla (2003) analizzano come la cultura impatti profondamente sui processi cognitivi modificandoli (in termini di *perception, thinking patterns and expression styles, language*) e in particolare il linguaggio si rivela essere una variabile fondamentale poiché *"it represents a different way of thinking as well as a different way of speaking, and cognition is mediated and influenced by language"* (Pincas, 2001)¹³.

In anni più recenti lo sviluppo dell'apprendimento mediato dalle tecnologie ha portato all'analisi dell'impatto della dimensione culturale, concentrandosi però prevalentemente sulle differenze dal punto di vista di chi apprende, dello studente; focalizzando quindi l'attenzione più sul processo di apprendimento che su quello di insegnamento online, le differenze diventavano infatti oggetto d'analisi quando emergenti

¹² *Orientamenti a lungo termine contro orientamenti a breve termine: questa quinta dimensione è stata analizzata in uno studio tra studenti di 23 paesi del mondo, utilizzando un questionario progettato da studenti cinesi. Lo scopo, si può dire, era occuparsi di Virtù senza badare alla Verità. I valori associati con gli orientamenti a lungo termine sono il risparmio e la perseveranza; i valori associati agli orientamenti a breve termine sono il rispetto per le tradizioni, l'adempimento degli obblighi sociali, la salvaguardia della propria dignità personale. (...)*

¹³ *"essa rappresenta un diverso modo di pensare e di parlare, e la comprensione è mediata e influenzata dal linguaggio"*.

all'interno di gruppi di studenti appartenenti a diverse culture.

Non solo: gli studi più rilevanti si sono concentrati geograficamente sulle due sponde del Pacifico: sulle differenze rilevabili tra gruppi di studenti di area asiatica e gruppi di studenti americani.

Non a caso il focus della recente letteratura in tema sembra concentrarsi sul concetto di *"educational globalization"*. In particolare, Mason (2003) identifica alcuni elementi del panorama educativo attuale associati a questo concetto:

- *international communications based on telecommunications, information, and media technologies, which facilitate transnational circulation of text, images, and artefacts,*
- *international movement of students to study in other countries as well as a demand for online courses without a residency requirement in another country,*
- *increasing multicultural learning environment whether online or on campus,*
- *increasing global circulation of ideas and particularly Western pedagogical Systems and values,*
- *rise of international and virtual organization offering Web-based education and training.*¹⁴

È interessante notare come il tema, e allo stesso tempo il "timore", di una globalizzazione del sapere sia sentito in particolar modo dai paesi di area Anglo Sassone (e quindi ovviamente di lingua inglese), in un certo senso quelli

-
- ¹⁴ *comunicazioni internazionali basate su tecnologie per le telecomunicazioni, per l'informazione, per i media, che facilitano la circolazione internazionale di testi, immagini, artefatti,*
 - *il movimento internazionale degli studenti per studiare in paesi diversi così come la domanda di corsi online in cui non è richiesta la residenza in un paese diverso,*
 - *l'aumento di ambienti di apprendimento multiculturali sia online che nei campus,*
 - *l'aumento della circolazione di idee e, in particolare, dei valori e dei sistemi pedagogici occidentali,*
 - *La crescita di organizzazioni internazionali e virtuali che offrono formazione online.*

maggiormente “a rischio” a fronte di una globalizzazione dell’online teaching and learning, sempre più sinonimo di “americanizzazione” dello stesso (“*American packaging of culture*”); esempi rilevanti di questo fenomeno sono le seguenti pubblicazioni Australiane: *Globalization / Internationalisation of Online Content and Teaching*, Australian Flexible Learning Quick Guide Series o the Quick Guide on *Cross-cultural Issues in Content Development and Teaching Online*.

La caratteristica più evidente della letteratura in materia è la quasi esclusiva attenzione alle differenze culturali tra contesti d’apprendimento online “Western” e “non-Western”; dove sotto l’etichetta “non-Western” ricadono prevalentemente le aree Asiatiche (Robinson, 1999; Miike, 2000; Shattuck, 2005) e solo in qualche caso quelle Arabe (Al-Harhi, 2005) e Africane (Wilson, 2002). Allo stesso modo anche il concetto di “Western” si rivela essere un descrittore non appropriato, poiché tende ad essere interpretato come sinonimo di una generica prospettiva di matrice Euro-NordAmericana.

Il termine “Western” è sicuramente un termine troppo esteso per poter essere utilizzato efficacemente per connotare l’insieme di culture che vanno da quella statunitense a tutte quelle europee. In particolare, per quanto concerne le culture dell’insegnamento, questo assunto si rivela assolutamente falso.

Non esistono ad oggi ricerche che abbiano indagato il tema delle differenze culturali nelle diverse Università europee; ma a fronte dell’attuale fiorire di virtual campus - e quindi del potenziale aumento della mobilità virtuale europea - il tema si pone come rilevante.

L’articolo qui proposto affronta il tema delle differenze culturali riferendoci ad un caso specifico che possiamo considerare esemplare: quello del futuro campus virtuale eLERU.

Il caso si pone come contesto di osservazione ideale poiché non sono attualmente disponibili studi specificatamente dedicati alle differenze culturali in ambito di didattica online europea.

L’unico studio in materia risale a qualche anno fa: Branden and Lambert (1999) condussero anch’essi una ricerca nell’ambito di un progetto di European Open University Network e rilevarono differenze culturali tra larghe regioni Europee in merito ai diversi utilizzi della tecnologia in ambito educativo. I risultati di questa analisi sono però

piuttosto generici e non indagano a fondo le ragioni, le origini di queste differenze.

3 - IL CONTESTO: ELERU, UN PROGETTO DI COSTRUZIONE DI UN CAMPUS VIRTUALE

All’interno del framework definito dal programma europeo E-Learning, otto Università europee della LERU (*League of European Research Universities*) lavorano insieme da un anno circa (febbraio 2005) alla costruzione di un campus virtuale.

Le 8 Università sono:

- Université Louis Pasteur (Strasbourg – Francia)
- Università degli Studi di Milano (Italia)
- Katholieke Universiteit Leuven (Belgio)
- Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Germania)
- Karolinska Institutet, Stockholm (Svezia)
- Universiteit Leiden (Olanda)
- Université de Genève (Svizzera)
- Helsingin yliopisto (Helsinki - Finlandia)

Il progetto è simile ad altri attualmente in fase di sviluppo o già presenti sulla rete: l’obiettivo è infatti quello di creare un campus virtuale, nella forma di una raccolta di *e-learning modules* che ogni Università partner potrà utilizzare per offrire ai suoi studenti una mobilità virtuale, in aggiunta o in alternativa di quella fisica. La caratteristica specifica di questo progetto è che le Università coinvolte sono tutte parte della LERU e si connotano quindi come “eccellenti nella ricerca”.

L’implementazione di una mobilità virtuale degli studenti implica necessariamente un processo di reciproca offerta e riconoscimento di insegnamenti online erogati da una delle Università e frequentabili dagli studenti di tutte le altre.

Gli insegnamenti in causa possono essere interamente progettati da un singolo docente o frutto della collaborazione tra docenti di diverse Università; in entrambi i casi i partner saranno coinvolti in un processo di condivisione e scambio delle pratiche educative; mentre è frequente la condivisione dei risultati della ricerca, fino ad arrivare alla definizione di standard internazionali di riferimento, altrettanto non si può affermare per le prassi di didattica che solo occasionalmente sono oggetto di discussione e confronto.

Questa esperienza si presenta quindi come un perfetto “laboratorio” di osservazione ed analisi: gli insegnamenti online che comporranno l’offerta formativa del campus virtuale saranno, infatti, portatori della “cultura” dell’Università erogante il corso.

Questo progetto non si pone infatti in alcun modo un obiettivo di “omogeneizzazione” delle pratiche didattiche online, quanto invece quello di consentire, anche attraverso la mobilità virtuale, un confronto con culture dell’insegnamento diverse da quelle del proprio paese di appartenenza.

Il primo passo per poter comprendere quella che sarà la natura dell’offerta formativa è l’analisi delle attuali esperienze di corsi online delle Università coinvolte.

Ovviamente la dimensione della valutazione all’interno di un campus virtuale assume un’importanza cruciale perché è dal riconoscimento di questa dimensione che dipende strettamente il processo di accreditamento: lo studente Z, iscritto all’Università X, deve essere certo del fatto che l’Università X gli “riconoscerà” i crediti da lui acquisiti frequentando uno o più corsi proposti dalla Università estera Y.

In questo senso il “riconoscimento” reciproco fondamentale tra i diversi Atenei passa soprattutto attraverso il riconoscimento dell’adeguatezza del processo valutativo.

La crucialità del momento valutativo non risiede esclusivamente nella sua ricaduta sul processo di accreditamento ma nell’importanza che gli studenti gli attribuiscono nella organizzazione del loro percorso di apprendimento: *“For students, assessment is the primary concern, and determines the route they will take through the learning materials and the strategies they will adopt. Students will define learning outcomes according to the types of assessment tasks they complete. If there is a match between assessment tasks, learning activities and objectives, the students will learn what is intended and we have constructive alignment”* (Biggs, 1999)¹⁵.

¹⁵ *“Per gli studenti la valutazione è la preoccupazione principale e determina sia il loro percorso nello studio dei materiali didattici sia la strategia che adotteranno. Gli studenti definiranno i risultati formativi in funzione dei tipi di prove di valutazione che completeranno. Se c’è corrispondenza tra tali prove, le attività formative e gli obiettivi, gli studenti impareranno ciò che si intende*

<http://isdsm.univ-tln.fr>

4 - METODOLOGIA

La ricerca di dottorato all’interno della quale si colloca questo articolo è nelle sue fasi iniziali, quelle di costruzione e definizione della metodologia.

Obiettivo della ricerca è verificare se esistono differenze culturali tra le diverse Università europee nella progettazione di corsi online e – nello specifico – quanto e come la dimensione valutativa sia influenzata da tali differenze.

Solo l’analisi delle pratiche didattiche e valutative pre-esistenti all’interno delle Università potrà infatti consentire la comprensione delle future dinamiche di un campus virtuale.

Ogni docente è infatti “immerso” nella sua specifica cultura ed è quindi portatore, all’interno del corso che progetta ed eroga, di un insieme di valori e norme che influenzano materiali prodotti, attività didattiche proposte e strumenti di valutazione dell’apprendimento e della qualità.

Per arrivare, infine, a rispondere alle domande cruciali: quanto il docente è consapevole delle influenze culturali che impattano sulla sua progettazione didattica di un corso online? La progettazione è percepita o meno come “culturalmente neutrale”?

Per poter rispondere a tali domande partiremo dall’analisi di tre casi specifici di 3 Università europee coinvolte nella costruzione del campus europeo:

- una per l’area italiana (Architetture e Reti Logiche erogato dall’Università degli Studi di Milano),
- una per l’area tedesca (American Cultural Studies, erogato dalla Università di Heidelberg),
- una per l’area scandinava (Bioinformatics erogato dal Karolinska Institutet di Stoccolma).

All’interno di questo articolo ci si limiterà a presentare i risultati della fase metodologica: la costruzione di una griglia di rilevazione, primo necessario step di qualsiasi prassi di osservazione, a cui seguirà un focus specifico sulla dimensione di valutazione dell’apprendimento.

Nelle prossime fasi della ricerca, la griglia messa a punto in questo articolo consentirà

far loro apprendere e ci sarà un allineamento costruttivo”.

l'osservazione dei corsi e quindi la rilevazione delle caratteristiche distintive degli stessi; solo a questo punto sarà possibile domandarsi se le eventuali differenze rilevate siano di ordine culturale e - se lo sono - a quale dimensione culturale siano riconducibili: cultura etnica, locale, accademica, disciplinare (facendo riferimento alle quattro dimensioni del concetto di cultura identificate da Flowerdew e Miller).

5 - ANALISI DEI CORSI

Per costruire la griglia di osservazione siamo partiti dall'analisi dei tre corsi sopra citati, analizzando come questi vengono "presentati" online, quali sono cioè le informazioni ritenute rilevanti e quindi pubblicate.

Si presuppone infatti che le informazioni scelte per descrivere il corso siano quelle considerate di maggior peso, quelle capaci di fornire gli elementi chiave per farsi un'idea precisa dell'oggetto - ossia del corso - di cui si sta parlando.

Di seguito alcune informazioni base per ognuno dei corsi osservati. La prima informazione che viene riportata per ogni caso analizzato è quella relativa alle categorie utilizzare per descrivere il corso in quello che viene definito Syllabus o Scheda dell'insegnamento, ecc.

5.1 - Caso A – corso online di Architetture e Reti Logiche erogato dall'Università degli Studi di Milano

(<http://www.cdonline.unimi.it/>)

Categorie di descrizione del corso:

- per ogni modulo:
 - video introduttivo di pochi minuti
 - descrizioni degli obiettivi di apprendimento in termini di competenze;
- per l'insegnamento in generale:
 - argomenti dell'insegnamento
 - testi di consultazione e di approfondimento
 - prerequisiti per una efficace fruizione dell'insegnamento
 - modalità d'esame
 - temi d'esame.

L'insegnamento di Architetture e Reti Logiche è proposto al primo anno dell'unico corso di laurea online presente nell'offerta formativa

<http://isdmi.univ-tln.fr>

dell'Università degli Studi di Milano: "SSRI online - Sicurezza dei sistemi e delle reti informatiche".

La tradizione dell'Ateneo milanese è infatti quella di un modello di didattica tradizionale, all'interno del quale le tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono utilizzate prevalentemente come supporto ed integrazione della didattica d'aula o, al massimo, danno luogo a modelli *blended*, dove solo occasionalmente la componente online "prevale" su quella in presenza.

Il corso di laurea SSRI online si caratterizza per una progettazione "a più mani", frutto della collaborazione tra Isvor Knowledge System Spa (società di consulenza e attore chiave nel mercato della formazione in presenza e mediata dalle tecnologie), il CTU (Centro di servizio per le tecnologie e la didattica universitaria multimediale e a distanza), il Consiglio di Coordinamento Didattico dei corsi erogati presso il Polo Didattico di Crema e il Dipartimento di Tecnologie dell'Informazione (DTI).

Questo insegnamento, così come gli altri del corso di laurea online, segue un modello standardizzato.

Quanto inserito nella "brochure" del corso di laurea relativamente alla valutazione vale quindi per tutti gli insegnamenti:

"A supporto dei momenti pratico-esercitativi sono previsti: test di autovalutazione, esercizi a risposta chiusa con feedback automatico, esercizi a risposta aperta con correzione del tutor o mediante confronto con la soluzione fornita dal docente.

Tutti gli esercizi online costituiscono una risorsa didattica significativa e, nonostante l'ambiente supporti la memorizzazione dei risultati conseguiti, si fa presente che l'esito di questo tipo di prove non concorre direttamente alla valutazione formativa finale. Pertanto lo studente può decidere autonomamente se svolgere le attività previste e quante volte ripeterle.

L'attività didattica del singolo studente è monitorata dai tutor didattici, all'interno dei rispettivi insegnamenti, e dal tutor di processo che supervisiona l'andamento generale della comunità, mediando, se necessario, tra gli studenti e lo staff tecnico-organizzativo".

Per quanto riguarda le modalità d'esame riportate all'interno della descrizione del corso in oggetto, quanto segue è l'informazione fornita allo studente: "L'esame consiste di una prova scritta e

di una prova pratica di VHDL¹⁶ (...). Il voto dell'esame è calcolato sommando il voto conseguito nella prova scritta a quello conseguito nella prova di VHDL”.

È immediatamente evidente come, in questo caso, le scelte didattiche relative alla valutazione risentano profondamente di una “cultura d’Ateneo”, nei termini di adozione di un modello di progettazione unico per l’intero corso di laurea online. Tale modello nasce all’interno dell’esperienza del primo corso di laurea online proposto dall’Università degli Studi di Milano; durante il corso il modello viene testato per essere riproposto a fronte di un eventuale aumento di corsi di laurea online offerti dall’Ateneo.

Le informazioni derivabili dall’analisi di questo specifico caso sono, per le ragioni sopra riportate, ancora più rilevanti, in quanto non frutto della scelta di un singolo docente ma di una scelta concertata che vuole essere intesa come modello di insegnamento online dell’Ateneo milanese.

Tale modello sembra enfatizzare in particolar modo una delle indicazioni fornite dal Decreto Moratti-Stanca del 17 aprile 2003 (GU n. 98 del 29-4-2003 “*Criteri e procedure di accreditamento dei corsi di studio a distanza delle università statali e non statali e delle istituzioni universitarie abilitate a rilasciare titoli accademici di cui all’art. 3 del decreto 3 novembre 1999, n. 509*”), che regola i processi di insegnamento e apprendimento online di carattere accademico.

Nello specifico, il Decreto disciplina il momento della valutazione all’interno degli artt. 3 e 4 e, più approfonditamente, con l’Allegato Tecnico¹⁷:

¹⁶ Il VHDL è un linguaggio formale per la descrizione di hardware. Il suo nome è l’acronimo di VHSIC Hardware Description Language, dove VHSIC è a sua volta acronimo di Very High Speed Integrated Circuit.

¹⁷ **Art. 3**

Definizione generale di didattica a distanza(...)

e) il monitoraggio continuo del livello di apprendimento, sia attraverso il tracciamento del percorso che attraverso frequenti momenti di valutazione e autovalutazione.

Art. 4

Criteri e requisiti per l’accreditamento dei corsi di studio(...)

2. La valutazione degli studenti delle università telematiche, tramite verifiche di profitto, è svolta presso le sedi delle università stesse, da parte dei professori universitari e ricercatori.

Allegato tecnico

<http://isdsm.univ-tln.fr>

L’approccio alla valutazione che possiamo riscontrare in questo caso è riconducibile quindi al Decreto in forma stringente - per quanto concerne la necessità di un esame finale in presenza - e la scelta dei soli strumenti di autovalutazione - per quanto riguarda le verifiche formative in itinere.

Risulta quindi evidente un focus sulla valutazione di *prodotto* e non di *processo*: le indicazioni relative alla valutazione della partecipazione alle attività online (valutazione di processo) non vengono recepite.

È questo un caso molto interessante nella sua valenza di “sperimentazione” d’Ateneo alla ricerca di un “modello Unimi”.

Due sembrano essere le caratteristiche “forti” di questo caso:

- 1) la scelta di fare una progettazione per obiettivi declinati in termini di competenze;
- 2) la costruzione di una piattaforma dedicata, dotata di strumenti predefiniti.

La prima di queste caratteristiche impatta anche sulla scelta degli strumenti per l’autovalutazione.

(...)

1.2. Modalità di identificazione e di verifica.

Le modalità che l’Università statale o non statale e l’Università telematica devono adottare, al fine di rendere fattibile la verifica e la certificazione degli esiti formativi, sono:

- *tracciamento automatico delle attività formative (...);*
- *monitoraggio didattico e tecnico e feedback continuo da parte dei tutor (...);*
- *verifiche di tipo formativo in itinere, anche per l’autovalutazione (p. es. test multiple choice, vero/falso, sequenza di domande con diversa difficoltà, simulazioni, mappe concettuali, elaborati, progetti di gruppo, ecc.);*
- *esame finale di profitto in presenza, nel corso del quale si terrà conto e si valorizzerà il lavoro svolto in rete (attività svolte a distanza, quantità e qualità delle interazioni on line, ecc.).*

La valutazione, in questo quadro, dovrà articolarsi tenendo conto di più aspetti:

- *i risultati di un certo numero di prove intermedie (test online, sviluppo di elaborati, ecc.);*
- *la qualità della partecipazione alle attività on line (frequenza e qualità degli interventi monitorabili attraverso la piattaforma);*
- *i risultati della prova finale in presenza.*

Per ogni tipologia di obiettivo di apprendimento vengono infatti associati strumenti per l'autovalutazione, declinabili in funzione della tipologia di interazione che consentono.

Ad esempio, per quanto concerne obiettivi di conoscenza e comprensione, vengono identificate le seguenti tipologie di interazione:

- abbinamento campi (drag and drop)
- test a scelta multipla
- test vero/falso
- test a risposta aperta
- compilazione campi e frasi
- completamento schemi e frasi

Allo stesso modo per l'applicazione di conoscenze troveremo esercizi fondati su:

- esplorazione e ricerca
- esercizi di diagnosi/discriminazione
- classificazione/ordinamento item

Per quanto concerne l'analisi:

- esercizi di diagnosi/discriminazione.

La scelta di connotare la verifica online solo come autovalutazione è immediatamente rintracciabile dal fatto che non vengono proposti esercizi centrati sulla sintesi e valutazione (simulazioni, produzione documenti/materiali in autonomia o in gruppo, proposte critiche e suggerimenti sui temi, ecc.) o sul coinvolgimento/attivazione (esplorazione e ricerca, messa in situazione, giochi didattici, ecc.).

Altra caratteristica di questo modello è la scelta di non valutare le attività di gruppo e le relative competenze richieste, (mediazione e problem solving collaborativo, ecc.).

Il docente non valuta online perché il suo ruolo è prevalentemente centrato sulla produzione del materiale didattico e sull'elaborazione di prove di verifica (che durante il percorso di apprendimento sono quasi esclusivamente prove di autovalutazione o di valutazione assistita dal tutor). La valutazione vera e propria avviene solo in presenza (in itinere e a fine percorso).

5.2 - Caso B – corso online di American Cultural Studies, erogato dalla Università di Heidelberg (Ruprecht-Karls Universität Heidelberg)

(<http://www.acs-onweb.de/>)

Categorie di descrizione del corso:

<http://isdsm.univ-tln.fr>

9

- *Course title* (titolo del corso)
- *Course discipline* (argomento del corso)
- *Course description* (descrizione del corso)
- *Course date* (tempistica del corso)
- *Location* (luogo di svolgimento)
- *Meeting day(s)* (date degli incontri)
- *Meeting time(s)* (durata degli incontri)
- *Prerequisite(s)* (prerequisiti)
- *Course Goals* (obiettivi del corso)
- *Course Requirements* (requisiti tecnologici)
- *Instructor's details* (riferimenti docente)

L'insegnamento qui analizzato si compone di moduli tematici, in questa sede analizzeremo come esempio il modulo "*September 11: Ground Zero for U.S. Identity?*".

Prima di tutto ci soffermiamo sugli obiettivi del corso, che vengono così esplicitati:

- *"Read, discuss, and present material related to American Cultural Studies using the Internet Learn to use the Internet effectively as a research and communication tool"Further intercultural understanding*"¹⁸

Mentre i contenuti vengono così indicati:

- *"Course material and written assignments*
- *Internet research (individual work)*
- *Internet presentation (virtual teamwork)"*¹⁹

Veniamo ora alla valutazione, che è esplicitata attraverso la definizione di ruolo dello studente e del processo di accreditamento:

- *"They hand in written assignments via upload to the system*
- *The teacher corrects and comments on the assignments*

• ¹⁸*"Leggi, discuti e presenta materiali relativi a studi sulla cultura americana disponibili in Internet*

• *impara ad utilizzare efficacemente Internet come strumento di ricerca e di comunicazione ulteriori conoscenze interculturali"*

• ¹⁹*"materiali del corso ed esercitazioni scritte ricerche in Internet (individuali)*

• *presentazioni in Internet (lavoro di gruppo virtuale)"*

- *40 per cent of the accreditation is based upon the evaluation of forum contributions (min. of 1 ½ pages per week)*
- *At the end of the course, a presentation completed as group work is published on an open site in the internet²⁰*

Lo studente riceve informazioni precise in merito a quanto gli viene richiesto, ossia: deve leggere il materiale assegnato; deve completare due elaborati (la cui valutazione costituirà il 30% del voto finale); deve partecipare alle sessioni di discussione online sincrone (via chat) e asincrone (via forum). Viene definito chiaramente il numero di contributi minimi richiesto ed esplicitato che verrà valutata la qualità dei contributi alla discussione e non la loro frequenza.

Gli studenti vengono inoltre valutati in relazione al prodotto dei loro lavori di gruppo: ad ogni gruppo viene richiesto di predisporre una presentazione Internet su un tema a propria scelta. Il voto finale viene espresso chiaramente in termini percentuali:

ASSIGNMENTS (30% of grade):

FORUM (40% of grade)

GROUP INTERNET PRESENTATION (30% of grade)

5.3 - Caso C – corso online di Bioinformatics erogato dal Karolinska Institutet di Stoccolma

(<http://www.s-star.org/>)

Categorie di descrizione del corso:

- *Online Course* (corso online)
- *Course instructions* (istruzioni)
- *Course pre-requisites* (prerequisiti)
- *Technical pre-requisites* (prerequisiti tecnici)
- *Lectures* (materiali)
- *Schedule* (tempistica)
- *Material download* (download materiali)

-
- ²⁰ *“(gli studenti) caricano nel sistema i materiali da loro prodotti*
 - *il docente corregge e commenta gli elaborati*
 - *il 40 per cento del punteggio viene assegnato in funzione della valutazione dei contributi inviati nei forum (minimo una pagina e mezzo per ogni settimana)*
 - *al termine del corso la presentazione di gruppo verrà pubblicata su un sito Internet pubblico.”*

<http://isdsm.univ-tln.fr>

- *Results* (risultati)

In particolare all'interno della categoria “*course instructions*” vengono definite le seguenti sottocategorie:

Lectures, Online Discussion Forum, Accessing IVLE (*Integrated Learning Virtual Environment*), Online Assessment, Final Results.

Il progetto S* è frutto della collaborazione tra diverse istituzioni educative afferenti a diversi Paesi e ha come oggetto d'insegnamento la bioinformatica.

Il processo di valutazione dell'apprendimento che avviene online viene così dettagliato:

“You can only attempt the assessment ONCE so it is advisable to understand your lectures fully and to participate actively in the discussion forum before taking the assessment.

Each assessment contains mainly of 20 Multiple Choice questions. For each question, you should read all the options carefully before selecting the best answer. You have exactly 90 minutes to complete your assessment. Please make sure you have a fully uninterrupted block of 90 minutes to access and complete the assessment.

At the end of each assessment, you will know the score automatically.”²¹

Come si evince chiaramente da quanto sopra riportato, c'è una forte enfasi sulla valutazione dell'apprendimento del contenuto; tale processo avviene con regole molto precise e definite. Ma non sono i risultati di quest'unica dimensione che concorrono alla valutazione finale dello studente: alla fine del corso, infatti, tutti i risultati dei test svolti come indicato vengono sommati e – se superano una soglia minima predefinita – danno diritto alla certificazione finale.

²¹ *“Hai diritto ad un solo tentativo per ciascuna prova di valutazione, quindi è consigliabile studiare a fondo i materiali e partecipare attivamente alle discussioni nei forum prima di cominciare le prove di valutazione.*

Ogni prova contiene 20 domande a scelta multipla. Per ciascuna domanda devi leggere attentamente tutte le opzioni prima di individuare la risposta migliore. Hai a disposizione esattamente 90 minuti per completare la prova. Assicurati di avere a disposizione ininterrottamente tutti i 90 minuti per accedere e completare la prova.

Al termine della prova di valutazione comparirà automaticamente il tuo punteggio.”

La certificazione riporta un voto definito come segue:

A - Lecture participation (partecipazione alle attività di lettura) (5%)

B - Discussion Forum (forum di discussione)

- *participation* (partecipazione)(17%)
- *quality of participation* (qualità della partecipazione) (3%)

C -Assessment (prove di valutazione) (70%)

D - Tutorial (5%)

Total : 100 %

Pur con una forte enfasi sulla valutazione dei contenuti, anche in questo caso si riconosce un peso al processo di interazione online, sia in termini quantitativi che qualitativi.

6 - RISULTATI

6.1 - Costruzione di una griglia di analisi

L'osservazione dei tre casi qui presentati ha portato come primo risultato alla selezione di un'insieme di variabili descrittive della struttura di un insegnamento online.

Selezione che qui presentiamo nella forma di una griglia di osservazione e analisi, che sarà utilizzata nei prossimi passi della ricerca per raccogliere i dati relativi ad ogni singolo corso online analizzato.

La griglia di osservazione consentirà di:

- “osservare” sistematicamente i corsi che saranno oggetto d'analisi;
- rilevarne le eventuali differenze;
- cercare di comprendere quali tra queste differenze sono riconducibili a differenze di ordine culturale, e quindi di quale dimensione di “cultura” stiamo parlando.

Le variabili così identificate sono state organizzate in macrocategorie.

GRIGLIA DI OSSERVAZIONE CORSI ONLINE

OGGETTI DI OSSERVAZIONE	DOMANDE CHIAVE
Norme	Esiste una legislazione nazionale in materia di elearning? Esiste una legislazione che definisce vincoli di privacy che definiscono i confini del tracciamento delle attività?
Tecnologia	Esiste una piattaforma d'ateneo? Qual è il margine di scelta del docente? Ci sono prerequisiti hw e sw? Il corso implica l'installazione di sw specifico?
Standard	Vengono utilizzati standard? Se sì quali (AICC, SCORM, LOM, DC, ecc.)?
Usabilità e navigazione	È fornita una mappa del corso? Il corso è navigabile con facilità? La navigazione è forzatamente sequenziale o libera? Ci sono strumenti che forniscono allo studente informazioni relative a dove si trova all'interno del percorso? Gli studenti possono decidere quali parti del corso seguire, in quale ordine e con quale ritmo? Esiste un help online? Viene indicato chiaramente che cosa può fare uno studente in difficoltà se ha bisogno di aiuto e a chi si deve rivolgere? Gli studenti hanno il controllo sulla modalità di fruizione dei media più pesanti (download o riproduzione)?
Accessibilità	Il corso è accessibile anche per persone ipo-non vedenti?
Collocazione del corso all'interno del piano di studi	A quale anno e a quale livello (bachelor o master) si colloca il corso?
Approccio pedagogico	L'approccio pedagogico scelto dal docente viene dichiarato?
Definizioni di ruolo	Viene esplicitato quale sia il ruolo del docente? Ed eventualmente quale quello del tutor?
Prerequisiti	Ci sono prerequisiti per la frequenza del corso? Vengono dichiarati?
Obiettivi di apprendimento	Gli obiettivi di apprendimento sono dichiarati? Come?
Risultati attesi	I risultati attesi vengono dichiarati? Come?
Task	Quali attività didattiche vengono proposte? Le attività proposte sono congruenti con gli obiettivi di apprendimento dichiarati? E con gli strumenti di valutazione? Sono previste attività di gruppo?

GRIGLIA DI OSSERVAZIONE CORSI ONLINE	
OGGETTI DI OSSERVAZIONE	DOMANDE CHIAVE
Contenuti	<p>Nei contenuti sono presenti esempi? Di che tipo?</p> <p>I contenuti sono proposti attraverso media diversi per favorire diversi learning styles?</p> <p>Vengono usate immagini per presentare il contenuto? Di che tipo?</p> <p>Vengono usate fotografie?</p>
Interazione	<p>Lo studente può interagire con i contenuti? Come?</p> <p>Sono previsti strumenti di annotazione/personalizzazione?</p> <p>È prevista un'interazione tra gli studenti?</p>
Prove di valutazione	<p>Le prove di valutazione sono congruenti con gli obiettivi dichiarati?</p>
	<p>Esiste una quantificazione dell'impegno richiesto in termini di tempo?</p>
	<p>Sono presenti:</p> <p>LIVELLO INDIVIDUALE Autovalutazione Valutazione da parte dei pari Valutazione da parte del tutor Valutazione da parte del docente</p> <p>LIVELLO DI GRUPPO Prove di gruppo valutate tra pari Prove di gruppo autovalutate Prove di gruppo valutate dal tutor Prove di gruppo valutate dal docente</p>
	<p>I criteri di valutazioni vengono dichiarati?</p> <p>Vengono dichiarati i "pesi" delle eventuali diverse dimensioni della valutazione?</p>
	<p>Viene valutato solo il prodotto o anche il processo? Se sì, come?</p>
Feedback	<p>Quale feedback viene fornito allo studente durante l'erogazione del corso? Da chi?</p>
Supporto alla motivazione	<p>Sono previste attività di community?</p> <p>È previsto un follow up?</p> <p>È previsto un ruolo di supporto?</p>

Una delle prossime ipotesi che andranno verificare è se alcune tra le macrocategorie identificate siano maggiormente correlabili con specifiche dimensioni del concetto di cultura (ad esempio se la dimensione tecnologica sia da collegarsi ad una cultura “accademica” piuttosto che “disciplinare”).

6.2 - Comparazione dei risultati relativi alla fase di valutazione

Il risultato dell’osservazione condotta sui tre casi prescelti consiste in una serie di prime considerazioni relative alle differenze più rilevanti in merito al momento della valutazione dell’apprendimento.

I tre casi analizzati non solo appartengono a tre nazioni diverse ma anche a tre aree disciplinari diverse e sono collocati in diversi momenti del percorso universitario. Non se ne possono quindi trarre delle generalizzazioni ma evidenziare aspetti significativi.

I casi afferenti all’Università di Heidelberg e al Karolinska Institutet di Stoccolma, pur facendo riferimento uno ad un’area disciplinare umanistica e l’altro ad un’area scientifica, si discostano dal caso italiano in merito ai seguenti punti:

- entrambi i corsi non affidano la valutazione al solo momento finale in presenza;
- viene valutato (con pesi relativi diversi) sia il processo che il prodotto dell’apprendimento;
- vengono fornite indicazioni specifiche rispetto al peso relativo delle diverse dimensioni concorrenti alla valutazione;
- tale approccio alla valutazione è rivelatore di un diverso ruolo di docente cui i casi analizzati fanno riferimento;
- l’utilizzo della rete trova legittimazione non solo come veicolo multimediale al servizio dell’erogazione del corso, ma anche come strumento di interazione e comunicazione.

Sarebbe assolutamente “ardito” dedurre da tali osservazioni una relazione tra questi elementi e le dimensioni culturali. Si possono però porre alcune ipotesi che andranno verificate nelle prossime fasi di ricerca.

È possibile identificare una relazione tra le caratteristiche della legislazione in materia prodotta da un paese e le dimensioni di Hofstede

utilizzare per descrivere la cultura del paese stesso?

È possibile identificare una relazione tra le caratteristiche del ruolo (in termini di enfasi sulla competenza di metodologia didattica vs. la competenza di contenuto) del docente nella didattica accademica online e le dimensioni di Hofstede utilizzate per descrivere il paese di appartenenza?

Esiste una relazione tra le scelte tecnologiche (quale piattaforma/e per l’erogazione, eventuale utilizzo degli standard e, nel caso, quali standard, ecc.) e la cultura accademica di appartenenza?

Esiste una “trasversalità” della cultura disciplinare rispetto alle altre dimensioni di cultura a cui il modello di Flowerdew e Miller fa riferimento?

7 – CONCLUSIONI E POSSIBILI PROSECUZIONI DELLA RICERCA

Quelle presentate all’interno di questo articolo sono conclusioni parziali, limitate ai primi passi della ricerca.

Abbiamo, in questa sede, messo a punto uno strumento - che andrà validato nelle prossime fasi - e concentrato l’attenzione sulla dimensione fondamentale della valutazione dell’apprendimento. Tale dimensione è cruciale per lo sviluppo di una mobilità virtuale degli studenti.

Il passo successivo della ricerca sarà quello di analizzare i modelli di progettazione messi in atto dai docenti direttamente coinvolti nella costruzione del campus virtuale. L’interesse per questa analisi nasce proprio dalla varietà di provenienza geografica – e culturale – dei futuri utenti del campus. Ciò che andremo ad verificare sarà, quindi, l’eventuale influenza che tale varietà avrà nella progettazione delle attività didattiche e dei contenuti che i docenti vorranno proporre. Le prossime domande di ricerca saranno quindi:

- I docenti modificheranno la loro progettazione didattica in funzione di una platea di studenti proveniente da diversi paesi europei? Se sì, come?
- Come verrà progettata la valutazione online?

Il campus virtuale eLeru, laboratorio privilegiato di ricerca, vede attualmente in essere la fase di identificazione e macroprogettazione dei primi insegnamenti che faranno parte dell’offerta formativa del campus stesso.

La ricerca assumerà quindi una valenza qualitativa, andando ad indagare - con i docenti coinvolti - le scelte di progettazione e verificando in itinere come queste saranno implementate online. Tali scelte verranno poi riverificate con i singoli docenti dopo la prima esperienza di erogazione del proprio corso ad un gruppo di studenti online provenienti da diversi Paesi europei.

I risultati di questa seconda fase ci consentiranno di indagare l'eventuale influenza della/delle culture sulla progettazione di corsi online.

Un filone parallelo di ricerca sarà invece dedicato alla analisi della possibile relazione tra gli approcci alla valutazione della qualità adottati e le scelte di progettazione effettuate.

La domanda si pone come rilevante in quanto gli strumenti per la valutazione della qualità sono spesso strumenti "cross-cultural", che vengono adottati per valutare la qualità di progetti specifici di un contesto culturale (qui inteso come contesto nazionale).

Un ottimo esempio di strumento *cross-cultural* di valutazione della qualità è la griglia, formulata in termini di *Best Practices*, elaborata all'interno del Progetto Europeo Qual E-learning (<http://www.qual-elearning.net/>) griglia che raccoglie indicazioni relative al contesto in cui un corso è collocato e al corso stesso.²²

Sarà quindi uno dei prossimi obiettivi quello di andare ad indagare se esistono delle relazioni (e quali) tra gli approcci alla qualità adottati da ogni singolo caso di corso online esaminato e le scelte di carattere progettuale. E come i risultati di tale valutazione possano – o meno – essere confermati valutando la qualità con strumenti *cross-cultural*.

BIBLIOGRAFIA

Al-Harhi', Aisha S. (2005), *Globalization of Distance Education: Implication for Access, Social Stratification, Interconnectivity, and Cultural Imperialism*. First International Conference on Globalization and Education in Washington State University, March 3-5, 2005.

Bates, A.W. (2002), *Cultural and Ethical Issues in International Distance Education*. Interdisciplinary and International PHD

Programme on Information and Knowledge Society by UOC.

Biggs, J. (1999), *teaching for Quality Learning at University*, Society for Research into Higher Education and Open University Press, Oxford..

Branch, R. M. (1997), Educational technology frameworks that facilitate culturally pluralistic instruction. *Educational Technology*, 37(2), 38-41.

Branden, J.B., Lambert J. (1999), Cultural Issues related to the transnational Open and Distance Learning in Universities: a European problem?, *British Journal of Education Technology* 30(3): 251-260

Castells, M. (2002), *La dimensión cultural de Internet*. Debats culturals: Cultura i Societat del Coneixement: Present i perspectives de futur. Barcelona: Institut de Cultura, Ajuntament de Barcelona/UOC.

Collis, B., Parisi, D. and Logorio, M.B. (1996), "Adaptation of courses for trans-European tele-learning", *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 12, no. 2, pp. 47-62

Evans, T.; Nation, D. (2003), "Globalization and the Reinvention of Distance Education". In Moore, M.G.; Anderson, W.G. (Ed.) *Handbook of Distance Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Farrell, G.M. (ed.) (2001), *The Changing Faces of Virtual Education*. Vancouver: The Commonwealth of Learning.

Flowerdew, J. and Miller, L. (1995), On the notion of culture in L2 lectures. *TESOL Quarterly*, 29(2), 345- 373.

Gunawardena, C.N.; Wilson, P.L., Nolla, A.C. (2003), "Culture and Online Education". In Moore, M.G.; Anderson, W.G. (Ed.) *Handbook of Distance Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Hall, E. T. and M. R. Hall (1990), *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth, Me., Intercultural Press.

Held, D.; McGrew, A. (1999), "Globalization". A *Global Transformations*. Digital document, accessible at: <http://www.polity.co.uk/global/globcp.htm>

Hofstede, G. J. (1976), Nationality and espoused values of managers. *Journal of Applied Psychology*, 61, 148-155

²²Vedi deliverable D2.3 Best Practices: Analysis of Results from the Investigation

- Hofstede, G. J. (1980), *Culture's consequences*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. J. (2001), *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across cultures* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Holliday, A.R. (1994), *Appropriate methodology and social context*. Glasgow, UK: Cambridge University Press
- Leask, B 2000, 'Internationalisation – Changing Contexts and their Implications for Teaching, Learning and Assessment' in Flexible Learning for a Flexible Society, Proceedings of ASET-HERDSA 2000 Conference, Toowoomba Qld, ASET and HERDSA.
- Mason, R. (2003), "Global Education: Out of the Ivory Tower". In Moore, M.G.; Anderson, W.G. (Ed.) *Handbook of Distance Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Matsumoto, D., (1996), *Culture and Psychology*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- McLoughlin, C. (2001), Inclusivity and alignment: Principles of pedagogy, task and assessment design for effective cross-cultural online learning. *Distance Education*, 22 (1), 7-29
- Moore, M.G. (2005), Cultures meeting cultures in online distance education. *Je-LKS Journal of e-Learning and Knowledge Society*. Erickson, n.2
- Pincas, A. (2001), Culture, cognition and communication in global education. *Distance Education*, 22(1) 30-51
- Robinson, B. (1999), 'Asian learners, Western models: some discontinuities and issues for distance educators.' In Carr, R., Jegede, O. J., Wong Tat-meng and Yuen Kin-sun (eds), *The Asian Distance Learner*. Hong Kong: The Open University of Hong Kong (33-48)
- Saba, F. (2003), "Distance education theory, methodology, and epistemology". In Moore, M.G.; Anderson, W.G. (Ed.) *Handbook of Distance Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Sangrà, A. y González Sanmamed, M. (ed.) (2004), *Las transformación de las universidades a través de las TIC: Discursos y prácticas*. Barcelona: Ediuoc.
- Sangrà, A. y Duart, J.M. (2000), "Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior". En Sangrà, A.; Duart, J.M. (2000) *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Shattuck, K. (2005), *Cultures meeting cultures in online distance education: perceptions of international adult learners of the impact of cultures when taking online courses designed and delivered by an American University*. D. Ed. dissertation, The Pennsylvania State University
- Visser, J. (2003), "Distance Education in the Perspective of Global Issues and Concerns". In Moore, M.G.; Anderson, W.G. (Ed.) *Handbook of Distance Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.