



8 7 1 7 2 0 1 3

Rivista interdisciplinare  
di tecnologia  
cultura e formazione

*Special issue*  
Perceiving and Representing  
the Role of ICTs  
in Learning Processes

Edited by  
*Alessandro Antonietti*  
*Manuela Cantoia*  
*Barbara Colombo*

*Editor*

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

*Associate Editors*

**Carl Bereiter** (University of Toronto)

**Bruno Bonu** (University of Montpellier 3)

**Stefano Cacciamani** (University of Valle d'Aosta)

**Donatella Cesareni** (University of Rome "Sapienza")

**Michael Cole** (University of San Diego)

**Valentina Grion** (University of Padua)

**Roger Salijo** (University of Gothenburg)

**Marlene Scardamalia** (University of Toronto)

*Collaborators for this issue*

**Nobuko Fujita, Vincent Hevern, Ali Leijen**

*Scientific Committee*

**Ottavia Albanese** (University of Milan – Bicocca)

**Alessandro Antonietti** (University of Milan – Cattolica)

**Pietro Boscolo** (University of Padua)

**Lorenzo Cantoni** (University of Lugano)

**Felice Carugati** (University of Bologna – Alma Mater)

**Cristiano Castelfranchi** (ISTC-CNR)

**Carol Chan** (University of Hong Kong)

**Roberto Cordeschi** (University of Rome "Sapienza")

**Cesare Cornoldi** (University of Padua)

**Ola Erstad** (University of Oslo)

**Paolo Ferri** (University of Milan – Bicocca)

**Carlo Galimberti** (University of Milan – Cattolica)

**Begona Gros** (University of Barcelona)

**Kai Hakkarainen** (University of Helsinki)

**Jim Hewitt** (University of Toronto)

**Antonio Iannaccone** (University of Neuchâtel)

**Richard Joiner** (University of Bath)

**Mary Lamon** (University of Toronto)

**Lelia Lax** (University of Toronto)

**Marcia Linn** (University of Berkeley)

**Giuseppe Mantovani** (University of Padua)

**Giuseppe Mininni** (University of Bari "Aldo Moro")

**Donatella Persico** (ITD-CNR, Genoa)

**Clotilde Pontecorvo** (University of Rome "Sapienza")

**Vittorio Scarano** (University of Salerno)

**Neil Schwartz** (California State University of Chico)

**Pirita Seitamaa-Hakkarainen** (University of Joensuu)

**Patrizia Selleri** (University of Bologna)

**Robert-Jan Simons** (IVLOS, NL)

**Andrea Smorti** (University of Florence)

**Jean Underwood** (Nottingham Trent University)

**Jan van Aalst** (University of Hong Kong)

**Allan Yuen** (University of Hong Kong)

**Cristina Zucchermaglio** (University of Rome "Sapienza")

*Editorial Staff*

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

deputy head of staff **Nobuko Fujita,**

**Lorella Giannandrea, Mariella Luciani,**

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

*Web Responsible*

**Nadia Sansone**



*Publisher*

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

*Subscriptions*

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

qwerty.ckbg@gmail.com  
<http://www.ckbg.org/qwerty>

*Payment*

Subscriptions could be submitted  
by Bank account  
43/000000003609

Header: Associazione CKBG

Bank address:

Banca Credito Artigiano  
Agenzia n. 5 Via Vaglia, 39/43  
CAP 00139 – ROMA

IBAN:  
IT59N0351203205000000003609

BIC SWIFT: ARTIITM2

04010 IBAN IT89K03067040100

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

Or by Paypal: see [www.ckbg.org/qwerty](http://www.ckbg.org/qwerty)  
for information

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

© 2013 by Progedit  
ISSN 2240-2950

---

# Indice

---

<i>Editorial: New technologies and education: why what people think is relevant</i>	
Alessandro Antonietti, Manuela Cantoia, Barbara Colombo	5

## STUDIES

<i>Attitudes to ICTs and approaches to studying in higher education</i>	
John T.E. Richardson	23
<i>Computer-supported learning nella Sindrome di Rett: il ruolo della rappresentazione dei progettisti e degli operatori nella validazione di software per la riabilitazione</i>	
Viviana Tucci, Alessandro Antonietti	35
<i>Do players believe they can learn through digital games?</i>	
Manuela Cantoia, Luca Milani, Lorenzo Romeo	59





# Editorial

*Alessandro Antonietti\**, *Manuela Cantoia\*\**, *Barbara Colombo\**

---

## **New technologies and education: why what people think is relevant**

One of the main questions raised by technological transformations in the educational field concerns the adequacy of the frameworks used to conceptualise what the novel devices imply. Do persons who are involved in such transformations have in mind a framework that is relevant to understand what is changing and to drive the change itself (Antonietti, Calcaterra, Colombo & Giorgetti, 2003)?

This question is addressed by the present issue, which is focussed on the individual and social representation of the role of ICTs in learning. Perceptions and beliefs about ICTs as educational tools are not simply epiphenomena which accompany the use of technological devices in instruction, but rather they intervene in prompting and orienting its use and they determine the resulting outcomes (Antonietti & Colombo, 2008; Antonietti, Colombo & Lozotsev, 2008; Antoniet-

\* Department of Psychology – Catholic University of the Sacred Heart – Milano, Italy.

\*\* Università telematica eCampus – Via Isimbaldi, 10, 22060, Novedrate (Co), manuela.cantoia@unicampus.it.

ti, Colombo, Iannello & Inal, 2011). In the design and the production of educational ICTs it is crucial to take account of what the users think about the instruments they employ in order to prevent both misuse and neglect of opportunities offered by the tools (Antonietti, Rasi, Imperio & Sacco, 2000; Antonietti & Giorgetti, 2006). The special issue of *QWERTY* includes papers highlighting how (and why) taking into account trainers' and trainees' perceptions and conceptions of what the use of ICTs implies in the learning process is really important.

Let us introduce the special issue with some remarks about the relevance of the topic which has been addressed. The development of naïve representations of ICT is mediated by the position (that can be read as status) of the media, and this can have serious consequences in media usage, considering individual differences and attitudes. A first important difference is related to expertise: since the way a situation is presented and conceptualized affects the social attitude toward it, laypersons who experience a first approach to ICT and media tend to say that they are not meant for “digital immigrant” (Prensky, 2001), so influencing their own self-efficacy. Another important difference refers to age: many authors stressed the idea of a generational dichotomy between adults and adolescents in the approach and use of ICT (Leadbetter, 2008; Long, 2005; Jenkins, 2004; Keen, 2007; Kenway & Bullen, 2005; Prensky, 2001, 2005; Tapscott & Williams, 2008).

Positive and negative effects of ICT on young people have also been discussed deeply and from many different perspectives. Since the early '80s, Greenfield (1984) pointed out that the use of new technologies is expected to affect the brain, in a positive way. The repeated exposure to digital media would enhance thinking skills, representational competences, multidimensional visual-spatial skills, attention and the reactions to expected and unexpected stimuli. Following this reasoning, even the traditional distinction among the criteria to classify learning styles as sensorial (e.g., visual, auditory, kinesthetic), personality or aptitude-based styles, should be integrated by the idea of media-based or “neo-millennial” learning styles (Dede, 2005; Dieterle, Dede & Schrier, 2007; Howe & Strauss, 2000; Tapscott, 1998). These “new” styles are characterized by fluency in the use of multiple media and are based on the ability of collectively seeking and syn-

thesizing experiences from different sources. They are also based on experience (real and simulated), and can hence easily provide opportunities for reflection.

Nonetheless, many criticisms have been addressed to ICTs (e.g., Selwyn, 2009). Their use would lead to students' disadvantaging and disempowerment: a random use of the Internet, guided by a lack of awareness and responsibility, could lead to negative consequences both for users' and for other actors indirectly involved in online activities (Byron, 2008). Keen (2007) focused on the dumbing down associated with the new ways of processing information and knowledge which may lead to "take search-engine results as gospel". Fearn (2008) hypothesized a possible "Google generation". This generation is negatively connoted, being composed by undergraduates who are not able to think critically. Starting from a similar perspective, Brabazon (2007) delineated a "net generation" in which "clicking replaces thinking". Another author who stressed these negative aspects is Keen (2007), who highlighted how digital technologies (Internet, mobiles, tablets, and so on) are widespread among adolescents and young adults, but are used more for self-expression and self-promotion (the so-called digital narcissism) rather than to actually foster deep interactions and to promote reciprocal learning. The digital acceleration has also been accused of supporting "a culture of disrespect" between young people and formal institutions (Bugeja, 2006).

Obviously, the mentioned arguments, especially the negative ones, affect laypersons' idea of ICTs, particularly when their use is promoted in education context. This influence on naïve representations of ICTs has been largely proved. For example, it affects pre-service and in-service teachers' use of technology in the classrooms (Czerniak, Lumpe, Haney & Beck, 1999; Ertmer, 2005; Guerrero, Walker & Dugdale, 2004; Schmidt, 1999; Wozney *et al.*, 2006). In a study by Wozney *et al.* (2006) on the pre-service teachers' use of ICTs, not only technological skills and educational experiences, but also individuals' beliefs and perceived efficacy about teaching and learning with technology appeared to be the core criteria to define the teachers' choices concerning the instructional design to be shared. In another study by Chen (2010), teachers' self-efficacy in the use of technology

was found to be a key factor. These data confirm that, although teachers know the value and benefits of technology in education, they use it only when they feel familiar and confident. Hence, apparently, they do need a direct experience of the extent to which technology can be specifically integrated in the students' curriculum. Other studies confirmed that higher levels of computer self-efficacy are generally positively correlated with higher levels of use, efficient strategies and a positive emotional affect when using computers, as well as lower levels of computer anxiety (Dickhauser & Stiensmeier-Pelster, 2002, 2003; Shapka & Ferrari, 2003).

Starting from this general background, this special issue aims at deepening specific aspects. The papers included in the special issue are both theoretical and empirical. Different learning settings are considered: instruction, rehabilitation and edutainment. The representations developed both by children and adults are taken into account, as well as laypeople and experts' conceptions.

In the first paper ("Attitudes to ICTs and approaches to studying in higher education") John T.E. Richardson reviews the literature on the relationship between students' attitudes toward ICTs and the approaches to studying that they adopt in higher education. There is a consistent finding that students who have more positive attitudes toward ICTs are more likely to adopt desirable approaches to studying. This is true of both younger and older students and it is true both in face-to-face education and in distance education. The implication is that in both kinds of setting and whatever their age today's students regard the use of ICTs as an integral part of their experience of higher education.

The second paper ("Computer-supported learning in Rett Syndrome: The role of designers' and educators' representation in validating rehabilitation tools") by Viviana Tucci and Alessandro Antonietti addresses the issue of the representation of technological tools in the field of special education and rehabilitation. In these fields, the effectiveness of the different interventions made with the support of computers rely not only on the intrinsic quality of the software used, but is also influenced by the personal representation of the needs, the mental model of the instrument used and the beliefs about its



use and the personal criteria employed to evaluate the effects. These variables were measured across an intervention aimed at designing, implementing and validating two software. These rehabilitation tools aimed at enhancing the cognitive abilities and communication skills of girls with Rett Syndrome. A specific assessment of subjective representations of the designers and users of the software in the pre- and post-phase of the intervention allowed researchers to track changes in the representations themselves as well as in their mutual connections. Data from this project showed that it is possible to conduct a co-constructed process of education and rehabilitation in which the use of a technology becomes a real opportunity to reflect on the reasons for an expected empowerment action.

In the third paper (“Do players believe they can learn by digital games?”) Manuela Cantoia, Luca Milani and Lorenzo Romeo explore the main topic of the special issue within the field of edutainment. In the last two decades digital games have acquired more and more relevance in everyday life. Nowadays, the effects of the wide diffusion of digital games among laypersons represent a main field of interest in the study of education and learning in a life-span perspective. From this insight over the changes in media habits in Europe, researchers decided to tackle the promising and rich panorama regarding the development of soft skills through digital gaming. Literature provides evidences in multiple directions: digital games as optimal learning environments, as the worst enemies of children’s good development, as simple leisure providing no special cognitive, emotional or social advantage or, on the contrary, as the way to improve specific skills regardless of age, gender, social and economical background. The main question which is addressed concerns the degree of awareness of the players: do they conceive videogaming as a learning opportunity? Do they perceive they develop soft skills in their experience? Which ones? Are these alleged skills perceived as transferable? A semi-structured questionnaire, specifically designed for this study, was administered to a sample of 160 participants composed by 70 adults and 90 kids. The questionnaire included items regarding different topics: game habits, motivation to play, emotional background during play, self perception regarding one’s abilities and correlates of digital game play. Results

showed that participants seem to be aware of the positive impact of videogaming on their skills and are able to point out the specific domains which are improved. Regardless of age, the improvement of the perceived skills is focused upon three main domains: reasoning skills, reacting to events and general skills. The most quoted skills in the participants' answers were concentration, reasoning and decision making.

## **Le nuove tecnologie e l'educazione: Perché le concezioni degli utenti sono importanti**

L'adeguatezza delle cornici teoriche impiegate per concettualizzare ciò che è implicitamente richiesto dall'introduzione di nuove tecnologie in un contesto educativo è una delle tematiche principali su cui le recenti trasformazioni in ambito tecnologico richiedono di riflettere. Le persone coinvolte in queste trasformazioni hanno effettivamente a disposizione un modello mentale adeguato per capire i cambiamenti che l'uso di queste tecnologie comporta (Antonietti, Calcaterra, Colombo & Giorgetti, 2003)?

Il presente numero monografico si pone come scopo di rispondere a questa domanda, esplorando le rappresentazioni individuali e sociali del ruolo delle ICT nei contesti di apprendimento. Le concezioni e le credenze relative alle ICT impiegate come strumenti educativi non sono solo epifenomeni che accompagnano l'uso dei supporti tecnologici, ma intervengono nell'orientare il loro uso e di conseguenza ne determinano indirettamente i risultati (Antonietti & Colombo, 2008; Antonietti, Colombo & Lozotsev, 2008; Antonietti, Colombo, Iannello & Inal, 2011). Nel progettare e realizzare prodotti educativi basati sull'uso delle nuove tecnologie è di fondamentale importanza tenere in considerazione le concezioni che gli utenti hanno di questi strumenti, in modo da prevenire sia un uso non ottimale degli stessi che l'involontaria perdita delle opportunità offerte da un uso adeguato (Antonietti, Rasi, Imperio & Sacco, 2000; Antonietti & Giorgetti, 2006). Questo numero speciale di QWERTY include dei contributi che mettono in risalto come (e perché) è importante prendere in considerazione le percezioni e le concezioni che studenti e operatori

hanno delle implicazioni connesse all'impiego delle ICT in ambito educativo.

Introdurremo questo numero speciale con alcune riflessioni riguardo all'importanza dell'argomento in questione. Lo sviluppo di concezioni ingenuie delle ICT è mediato dalla visione che si ha del medium in sé: questo può avere conseguenze rilevanti sull'uso del medium, che sono mediate dalle differenze individuali degli utenti. Una prima importante differenza riguarda il livello di expertise: siccome il modo in cui una situazione è presentata e concettualizzata influenza direttamente sull'atteggiamento sociale che la riguarda, utenti non esperti che si avvicinano alle ICT per la prima volta tendono a dire che esse non sono pensate per i novizi (Prensky, 2001), influenzando così la loro stessa autoefficacia. Un'altra importante differenza è legata all'età: molti autori hanno messo in risalto il concetto di divario generazionale tra adulti e adolescenti nell'approccio all'uso delle ICT (Leadbetter, 2008; Long, 2005; Jenkins, 2004; Keen, 2007; Kenway & Bullen, 2005; Prensky, 2001, 2005; Tapscott & Williams, 2008).

Gli effetti positivi e negativi delle ICT sui più giovani sono stati parimenti discussi da molteplici punti di vista. Fin dai primi anni Ottanta, Greenfield (1984) ha evidenziato come l'impiego di nuove tecnologie abbia un'influenza, positiva, sul cervello. L'esposizione ripetuta ai media digitali promuoverebbe lo sviluppo di abilità di pensiero, competenze rappresentazionali, abilità visuo-spaziali, l'attenzione e le reazioni a stimoli previsti o non previsti. Seguendo questa linea di pensiero, anche la tradizionale distinzione tra stili cognitivi sensoriali (ad esempio visivo, uditivo, cinestetico), basati sui tratti di personalità o sulle inclinazioni, dovrebbe essere integrata da stili basati sull'uso dei media, gli "stili del nuovo millennio" (Dede, 2005; Dieterle, Dede & Schrier, 2007; Howe & Strauss, 2000; Tapscott, 1998). Questi "nuovi" stili sono caratterizzati da un uso agevole di molteplici media e sono basati sull'abilità di cercare collettivamente e poi sintetizzare esperienze ricavate da diverse fonti. Hanno anche una base esperienziale (reale o simulata), e possono quindi facilmente promuovere opportunità di riflessione.

Nonostante questi contributi positivi, sono state avanzate anche molte critiche alle ICT (per esempio, Selwyn, 2009). Il loro uso porte-

rebbe a un de-potenziamento degli studenti: un uso non cognitivamente guidato di Internet, caratterizzato da mancanza di consapevolezza, comporterebbe conseguenze negative sia per gli utenti che per tutti gli altri attori coinvolti anche indirettamente nelle attività condotte on-line. Keen (2007) si è focalizzato sul deterioramento cognitivo associato alle nuove modalità di elaborazione delle informazioni e sul conseguente rischio di considerare affidabili le informazioni ricavate tramite motori di ricerca. Fearn (2008) ha ipotizzato l'esistenza di una "generazione Google", con un rimando negativo, in quanto composta da giovani adolescenti senza capacità di pensiero critico. Assumendo una prospettiva simile, Brabazon (2007) ha introdotto il concetto di "net generation", dove il "cliccare" sostituisce il pensare. Un altro autore che si sofferma sull'analisi degli aspetti negativi è Keen (2007), che mette in luce come le tecnologie digitali (Internet, i telefoni cellulari, i tablet, ecc.) sono ampiamente diffuse tra gli adolescenti e i giovani adulti, ma sono generalmente impiegate più per esprimere e promuovere punti di vista personali (il cosiddetto "narcisimo digitale") piuttosto che per promuovere interazioni costruttive e apprendimento reciproco. L'accelerazione digitale è stata anche accusata di essere alla base di una "cultura del non rispetto" tra i giovani e le istituzioni formali (Bugeja, 2006).

Ovviamente, tutte le riflessioni riportate, specialmente quelle negative, influenzano le concezioni che le persone non esperte hanno delle ICT, specialmente quando se ne suggerisce l'impiego in ambito educativo. Questa influenza sulle concezioni ingenuie delle ICT è stata ampiamente provata. Ad esempio, è stata dimostrata una reazione diretta con l'uso che i docenti (e anche quanti si preparano a diventarlo) fanno delle tecnologie in classe (Czerniak, Lumpe, Haney & Beck, 1999; Ertmer, 2005; Guerrero, Walker & Dugdale, 2004; Schmidt, 1999; Wozney *et al.*, 2006). In uno studio di Wozney e colleghi (2006) sull'uso che i futuri insegnanti fanno delle ICT, i criteri-chiave che sono guida per la definizione delle scelte compiute dagli insegnanti rispetto alle modalità di impiego condiviso delle tecnologie non sono risultati essere legati unicamente alle competenze nell'uso delle tecnologie o alle precedenti esperienze in ambito lavorativo, ma anche alle credenze individuali e al senso di efficacia percepita nell'insegnare o apprendere usando le tecnologie. In un altro studio di Chen (2010) il senso di autoefficacia degli

insegnanti in rapporto all'impiego delle tecnologie è risultato essere un fattore-chiave. Questi dati confermano che, per quanto gli insegnanti conoscano i valori e i vantaggi dati dall'impiego della tecnologia in ambito educativo, la usano solo quando si sentono abbastanza sicuri e a loro agio nel gestirla. Quindi, apparentemente, essi hanno effettivamente bisogno di sperimentare in prima persona le modalità specifiche con cui una tecnologia può essere integrata nel curriculum formativo degli studenti. Altri studi hanno confermato che a livelli più alti di autoefficacia nell'impiego del computer in genere corrisponde un suo maggior uso, l'impiego di strategie più adeguate e una connotazione emotiva positiva durante l'impiego, così come livelli meno elevati di ansia (Dickhauser & Stiensmeier-Pelster, 2002, 2003; Shapka & Ferrari, 2003).

Partendo da questo background teorico, questo numero monografico si propone di approfondire alcuni aspetti specifici. I contributi che sono stati selezionati presentano sia aspetti teorici che empirici. Sono anche considerati diversi contesti: scolastici, riabilitativi, giochi educativi (*edutainment*). Sono analizzate e confrontate le rappresentazioni di bambini e adulti, così come quelle di esperti e novizi.

Il primo contributo ("Attitudes to ICTs and approaches to studying in higher education") di John T.E. Richardson parte presentando un'analisi della letteratura esistente sulla relazione tra gli atteggiamenti degli studenti nei confronti delle ICT e l'approccio che poi impiegano per impostare il loro studio nei percorsi di educazione superiore. Un dato robusto sempre riportato riguarda il fatto che gli studenti che hanno un atteggiamento più positivo nei confronti delle nuove tecnologie adottano più facilmente strategie adeguate allo studio. Questo dato risulta valido sia per gli studenti più giovani che per i più grandi ed è riscontrabile sia analizzando contesti formativi in presenza che a distanza. Da questi dati è possibile ricavare l'indicazione che, a prescindere dal setting formativo e dall'età degli studenti, essi considerano l'uso delle ICT come parte integrante della loro educazione.

Il secondo articolo ("Computer-supported learning nella Sindrome di Rett: Il ruolo della rappresentazione dei progettisti e degli operatori nella validazione di software per la riabilitazione") di Viviana Tucci e Alessandro Antonietti si focalizza sulle rappresentazioni degli strumenti tecnologici nell'educazione speciale e nella riabilitazione.

In questi ambiti l'efficacia degli interventi compiuti con l'ausilio del computer non dipende soltanto dalla qualità intrinseca dei software impiegati, ma anche dalla rappresentazione personale dei bisogni, dal modello mentale dello strumento, dalle credenze relative al suo uso e dai criteri personali per valutare gli effetti. Queste variabili sono state rilevate in un intervento di progettazione, implementazione e validazione di due software indirizzati a bambine affette da Sindrome di Rett e finalizzati a sviluppare capacità cognitive e comunicative. La rilevazione delle rappresentazioni soggettive dei progettisti e degli utenti dei software nella fase precedente e successiva alla sperimentazione dei software ha permesso di tracciare i cambiamenti intervenuti nelle rappresentazioni stesse e nei loro reciproci rapporti. L'esperienza condotta mostra come sia possibile un processo educativo e riabilitativo co-costruito in cui l'utilizzo di uno strumento tecnologico diventa opportunità concreta di riflessione sulle ragioni dell'agire.

Il terzo articolo ("Do players believe they can learn by digital games?") di Manuela Cantoia, Luca Milani e Lorenzo Romeo esplora la tematica oggetto di questo numero monografico in riferimento ai giochi educativi (edutainment). Negli ultimi due decenni i giochi digitali hanno acquisito una sempre maggiore rilevanza nella vita di tutti i giorni. Di conseguenza gli effetti di questa ampia diffusione dei giochi elettronici tra persone non esperte rappresenta un importante ambito di interesse per lo studio dei processi educativi e di apprendimento in un'ottica long-life learning. Partendo da questa consapevolezza relativa ai cambiamenti nell'uso dei media avvenuta in tutta Europa, i ricercatori hanno deciso di soffermarsi nello specifico sull'analisi del possibile sviluppo delle cosiddette "soft skills" (che comprendono aspetti comunicativi, socio-relazionali, tratti di personalità, abitudini personali, apertura agli altri, ottimismo) promosse dall'impiego di giochi digitali. La letteratura di settore offre molteplici e variegati spunti: i giochi digitali sono presentati come ambienti ottimali per promuovere l'apprendimento, come i peggiori nemici dello sviluppo cognitivo dei bambini, come semplici svaghi che non offrono alcun vantaggio cognitivo, emotivo o sociale, oppure, al contrario, come metodi per potenziare abilità specifiche a prescindere dall'età, dal genere, e dallo status socio-economico. La domanda principale cui questo articolo

cerca di rispondere riguarda il livello di consapevolezza dei giocatori: essi concepiscono i videogiochi come opportunità per apprendere? Si rendono conto dello sviluppo di alcune soft skills legato alla loro esperienza di gioco? Se sì, quali? E queste abilità sono percepite come trasferibili ad altri contesti? Un questionario semi-strutturato, preparato appositamente per questo studio, è stato proposto a un campione composto da 160 partecipanti, 70 adulti e 90 bambini. Il questionario includeva item relativi a diversi argomenti: abitudini di gioco, stato emotivo durante l'esperienza di gioco, auto-percezione delle proprie abilità in riferimento al gioco digitale. I risultati hanno messo in luce come i partecipanti sembrano essere consapevoli dell'impatto positivo che l'impiego di videogiochi può avere su alcune abilità specifiche, e sono anche in grado di identificare specifici ambiti di miglioramento. A prescindere dall'età, il miglioramento percepito si è focalizzato su tre aree specifiche: abilità di ragionamento, reazione agli eventi e abilità generiche. Le abilità più riportate dai partecipanti sono state la concentrazione, il ragionamento e la presa di decisione.

## **Les nouvelles technologies et l'éducation: pourquoi les conceptions des gens sont-elles importantes?**

L'une des principales questions soulevées par les transformations technologiques dans le domaine de l'éducation concerne l'adéquation des cadres utilisés pour conceptualiser ce que les nouveaux dispositifs impliquent. Les gens qui sont impliqués dans de telles transformations ont-ils à l'esprit un cadre pertinent pour comprendre les changements causés par ces technologies (Antonietti, Calcaterra, Colombo & Giorgetti, 2003)?

Cette question est abordée par le présent numéro monographique, qui est axé sur la représentation individuelle et sociale du rôle des TIC dans l'apprentissage. Les perceptions et les croyances au sujet des TIC comme outils pédagogiques ne sont pas simplement des épiphénomènes qui accompagnent l'utilisation des dispositifs technologiques dans l'enseignement, mais plutôt ils interviennent en incitant et en orientant l'utilisation et ils déterminent les effets qui en résultent (Antonietti & Colombo, 2008; Antonietti, Colombo & Lozotsev, 2008;

Antonietti, Colombo, Iannello & Inal, 2011). Dans la conception et la production des TIC éducatives, il est essentiel de tenir compte de ce que les utilisateurs pensent à propos des instruments qu'ils emploient à fin de précaution, pour éviter les abus et la négligence des opportunités offertes par ces outils (Antonietti, Rasi, Imperio & Sacco, 2000; Antonietti & Giorgetti, 2006). Ce numéro spécial de QWERTY présente des articles qui remarquent de quelle façon (et pourquoi) est-il importante de considérer les perceptions des formateurs et des stagiaires au sujet de ce que l'utilisation des TIC dans le processus d'apprentissage implique.

Laissez-nous vous présenter le numéro spécial avec quelques remarques au sujet de la pertinence de la question qui a été abordée. Le développement des représentations naïves des TIC est médiat par la vision des médias, ce qui peut avoir des conséquences dans l'utilisation des médias eux-mêmes, en considérant les différences et les attitudes individuelles. Une première différence importante est liée à l'expertise: puisque la façon dont une situation est présentée et conceptualisée affecte l'attitude sociale, l'auto-efficacité des gens qui vivent une première approche de TIC est négativement influencé si les médias affirment que les TIC ne sont pas destinés aux "immigrants digitaux" (Prensky, 2001). Une autre différence importante concerne l'âge: de nombreux auteurs ont souligné l'idée d'une dichotomie générationnelle entre les adultes et les adolescents dans l'approche et l'utilisation des TIC (Leadbetter, 2008; Long, 2005; Jenkins, 2004; Keen, 2007; Kenway & Bullen, 2005; Prensky, 2001, 2005; Tapscott & Williams, 2008).

Les effets positifs et négatifs des TIC sur les jeunes ont également été examinés en profondeur et par nombreuses perspectives. Depuis le début des années '80, Greenfield (1984) a souligné que l'utilisation des nouvelles technologies, devrait affecter le cerveau d'une manière positive. L'exposition répétée à des médias digitaux serait d'améliorer les compétences de la pensée, de représentation, les compétences visuo-spatiales multidimensionnelles, l'attention et les réactions aux stimuli attendus et inattendus. Suivant ce raisonnement, même la distinction traditionnelle entre les critères de classification des styles d'apprentissage sensoriel (par exemple, visuel, auditif, kinesthésique), basés sur l'aptitude ou sur la personnalité, devrait être intégrée à l'idée de styles



basés sur les médias, ou styles d'apprentissage "néo-millénaire" (Dede, 2005; Dieterle, Dédé & Schrier, 2007; Howe & Strauss, 2000; Tapscott, 1998). Ces "nouveaux" modèles sont caractérisés par la maîtrise de l'utilisation des médias multiples et sont basées sur la capacité de rechercher collectivement et de synthétiser des expériences provenant de sources différentes. Elles sont également basées sur l'expérience (réelle ou simulée), et peut ainsi facilement fournir des occasions de réflexion.

Néanmoins, de nombreuses critiques ont été adressées aux TIC (par exemple, Selwyn, 2009). Leur utilisation pourrait défavoriser et déresponsabiliser les étudiants: une utilisation aléatoire de Internet, guidé par un manque de prise de conscience et de responsabilité, pourrait conduire à des conséquences négatives soit pour les utilisateurs, soit pour les autres acteurs impliqués dans des activités en ligne. Keen (2007) a souligné le nivellement par le bas associée aux nouveaux modes de traitement de l'information et de la connaissance qui peut conduire à "prendre les résultats des moteurs de recherche comme parole d'évangile". Fearn (2008) hypothèse une possible "génération Google", négativement connotée, étant composée par les étudiants qui n'arrivent pas à penser de façon critique. A partir d'un point de vue similaire, Brabazon (2007) a parlé d'une "génération net" dans laquelle "cliquant remplace penser". Un autre auteur qui a posé l'accent sur ces aspects négatifs est Keen (2007), qui a souligné que les technologies digitales (Internet, téléphones portables, tablettes, et ainsi de suite) sont très répandus chez les adolescents et les jeunes adultes, mais elles sont plus utilisées pour l'expression de soi et l'autopromotion (le narcissisme soi-disant digital) plutôt que pour réellement favoriser des interactions profondes ou pour promouvoir l'apprentissage réciproque. L'accélération digitale a été accusée de soutenir également "une culture de manque de respect" des jeunes vis-à-vis des institutions formelles (Bugeja, 2006).

De toute évidence, les arguments mentionnés, en particulier ceux qui sont négatifs, affectent les idées naïves au sujet des TIC, en particulier lorsque leur utilisation est encouragée dans le cadre de l'éducation. Cette influence sur les représentations naïves des TIC a été largement prouvée. Par exemple, elle affecte l'utilisation de la technologie dans les classes par les enseignants en cours d'emploi et en for-

mation (Czerniak, Lumpe, Haney & Beck, 1999; Ertmer, 2005; Guerrero, Walker & Dugdale, 2004; Schmidt, 1999; Wozney *et al.*, 2006). Dans une étude réalisée par Wozney *et al.* (2006) sur l'utilisation des TIC par les enseignants avant l'emploi, le critère de base pour définir leur choix concernant la conception pédagogique à partager, n'était pas seulement basé sur les compétences techniques et les expériences éducatives, mais plutôt sur les croyances des individus et leur sens de l'efficacité perçue envers l'enseignement et l'apprentissage avec la technologie. Dans une autre étude de Chen (2010), le sens de l'auto-efficacité des enseignants ans vis-à-vis de l'utilisation de la technologie s'est révélée être un facteur clé.

Ces données confirment que, bien que les enseignants connaissent la valeur et les avantages de la technologie dans l'éducation, ils ne l'utilisent que quand ils se sentent familiers et sûrs. Donc, apparemment, ils ont besoin d'une expérience directe de la mesure dans laquelle la technologie peut être intégrée dans les programmes éducatifs. D'autres études ont confirmé que les niveaux plus élevés de auto-efficacité sont positivement corrélés aux niveaux plus élevés d'utilisation, des stratégies efficaces et à un affect émotionnel positif lors de l'utilisation des ordinateurs, ainsi que à la baisse des niveaux d'anxiété causé par l'ordinateur (Dickhauser & Stiensmeier-Pelster, 2002, 2003; Shapka & Ferrari, 2003).

A partir de ce contexte général, ce numéro spécial vise à approfondir des aspects spécifiques à l'aide de contributions qui sont à la fois théoriques et empiriques. Différents contextes d'apprentissage sont examinés: l'enseignement, la réhabilitation et le info divertissement. Les représentations élaborées par les enfants comme les adultes sont pris en compte, ainsi que les conceptions naïves et des experts.

Dans le premier article ("Attitudes vis à vis des TIC et les approches à l'étude dans l'enseignement supérieur") John T.E. Richardson revue la littérature sur la relation entre les attitudes des élèves envers les TIC et les approches à l'étude adoptées dans l'enseignement supérieur. La conclusion cohérente est que les étudiants qui ont des attitudes plus positives envers les TIC sont plus susceptibles d'adopter des approches souhaitables à l'étude. C'est le cas soit des étudiants jeunes, soit plus âgés, soit dans l'éducation en face-à-face, soit dans le cas de l'enseignement à la distance. L'implication est que

dans les deux types de réglage et quel que soit leur âge, les élèves d'aujourd'hui considèrent l'utilisation des TIC une partie intégrante de leur expérience de l'enseignement supérieur.

Le deuxième document ("Apprentissage assisté par ordinateur dans le syndrome de Rhett: Le rôle des représentations des concepteurs et des éducateurs dans la validation des outils de rééducation") par Viviana Tucci et Alessandro Antonietti, aborde la question de la représentation des outils technologiques dans le domaine de l'éducation spécialisée et de la réhabilitation. Dans ces domaines, l'efficacité des différentes interventions faites avec l'appui des ordinateurs ne se base pas seulement sur la qualité intrinsèque du logiciel utilisé, mais elle est également influencée par la représentation personnelle des besoins, le modèle mental de l'instrument utilisé, les croyances au sujet de son utilisation et les critères personnels employés pour évaluer ces effets. Ces variables étaient mesurées à travers une intervention visant à concevoir, mettre en œuvre et à valider deux logiciels. Ces outils de rééducation visent à renforcer les capacités cognitives et les compétences de communication des filles avec le syndrome de Rhett. Une évaluation spécifique des représentations subjectives des concepteurs et des utilisateurs du logiciel dans la phase de pré-et post-intervention ont permis aux chercheurs de suivre les changements dans les représentations ainsi que dans leurs liens mutuels. Les données de ce projet ont montré qu'il est possible de mener un processus de co-construction de l'éducation et de réhabilitation dans lequel l'utilisation d'une technologie devient une réelle opportunité de réfléchir sur les raisons d'une action d'amélioration prévue.

Dans le troisième article ("Les joueurs croient-ils qu'ils peuvent apprendre par le jeu vidéo?") Manuela Cantoia, Luca Milani et Lorenzo Romeo explorent le thème principal de ce numéro spécial dans le domaine de l'info divertissement. Au cours des deux dernières décennies, les jeux digitaux ont acquis de plus en plus de pertinence dans la vie quotidienne. De nos jours, les effets de la large diffusion des jeux digitaux entre la population représentent un domaine d'intérêt pour l'étude de l'éducation et de l'apprentissage dans une perspective "long-life". De ce donné sur les changements des habitudes d'emploi des médias en Europe, les chercheurs ont décidé d'explorer le développement de compétences transversales à travers les jeux digitaux.

La littérature a fourni des évidences dans de multiples directions: les jeux digitaux seraient des environnements d'apprentissage optimal, comme les pires ennemis du développement des enfants, ils seraient simple loisir ne fournissant aucun avantage au niveau cognitif, émotionnel ou social ou, au contraire, la façon d'améliorer des compétences spécifiques indépendamment de l'âge, du sexe, de l'origine sociale et économique des joueurs.

La principale question abordée concerne le niveau de prise de conscience des joueurs: conçoivent-ils les jeux vidéo comme une occasion d'apprentissage? Perçoivent-ils qu'ils développent des compétences dans leur expérience? Lesquelles? Sont-elles perçues comme compétences transférables? Un questionnaire semi-structuré, conçu spécifiquement pour cette étude, a été administré à un échantillon de 160 participants composés de 70 adultes et 90 enfants. Le questionnaire comprenait des questions sur des sujets différents: les habitudes de jeu, la motivation à jouer, le fond émotionnel pendant le jeu, la perception de soi au sujet de ses capacités et les corrélats du jeu digital. Les résultats montrent que les participants semblent être conscients de l'impact positif des jeux vidéo sur leurs compétences et ils savent indiquer les domaines spécifiques où ils perçoivent des améliorations. Peu importe l'âge, la perception de l'amélioration des compétences se concentre sur trois domaines principaux: les capacités de raisonnement, la réaction aux événements et les compétences cognitives générales. Les compétences les plus citées dans les réponses des participants étaient concentration, raisonnement et décision.

## References

- Antonietti, A., Calcaterra, A., Colombo, B., & Giorgetti, M. (2003). *Attorno al computer. Strumenti e ricerche su nuove tecnologie e apprendimento*. Roma: Carocci.
- Antonietti, A., & Colombo, B. (2008). Computer-supported learning tools: A bi-circular bi-directional framework. *New Ideas in Psychology*, 26: 120-142.
- Antonietti, A., Colombo, B., Iannello, P., & Inal, Y. (2011). Students' metacognitive knowledge about distance education in virtual communities and multimedia environments: A cross-cultural study. In C.F. MacTeer

- (Ed.), *Distance Education* (pp. 199-211). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Antonietti, A., Colombo, B., & Lozotsev, Y. (2008). Undergraduates' metacognitive knowledge about the psychological effects of different kinds of computer-supported instructional tools. *Computers in Human Behavior*, 24: 2172-2198.
- Antonietti, A., & Giorgetti, M. (2006). Teachers' beliefs about psychological aspects of learning through multimedia. *Computers in Human Behavior*, 22: 267-282.
- Antonietti, A., Rasi, C., Imperio, E., & Sacco, M. (2000). The representation of virtual reality in education. *Education and Information Technologies*, 5: 317-327.
- Brabazon, T. (2007). *The University of Google*, Aldershot: Ashgate.
- Bugeja, M. (2006). Facing the Facebook. *The Chronicle of Higher Education*, Vol. 52, n. 21, p. C1.
- Chen, R.J. (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers & Education*, 55: 32-42.
- Czerniak, C., Lumpe, A., Haney, J., & Beck, J. (1999). Teachers' beliefs about using educational technology in the science classroom. *International Journal of Educational Technology*, 1(2): 1-18.
- Dede, C. (2005). Planning for "neomillennial" learning styles: Implications for investments in technology and faculty. In J. Oblinger, D. Oblinger (Eds.), *Educating the Net Generation* (pp. 226-247). Boulder, CO: EDUCAUSE.
- Dickhäuser, O., & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Gender differences in computer work: Evidence for the model of achievement-related choices. *Contemporary Educational Psychology*, 27: 486-496.
- Dickhäuser, O., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Gender differences in the choice of computer courses: Applying an expectancy-value model. *Social Psychology of Education*, 6: 173-189.
- Dieterle, E., Dede, C., & Schrier, K. (2007). "Neomillennial" learning styles propagated by wireless handheld devices. In M. Lytras, A. Naeve (Eds.), *Ubiquitous and Pervasive Knowledge and Learning Management: Semantics, Social Networking and New Media to Their Full Potential*. Hershey, PA: Idea Group, Inc.
- Ertmer, P.A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?. *Educational Technology Research and Development*, 53(4): 25-39.

- Fearn, H. (2008). Grappling with the digital divide. *Times Higher Education*, Supplement, 14 August, 37-40.
- Greenfield, P. (1984). *Mind and Media, the Effects of Television, Video Games and Computers*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Guerrero, S., Walker, N., & Dugdale, S. (2004). Technology in support of middle grade mathematics: What have we learned?. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 23(1): 5-20.
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. New York, NY: Vintage Books.
- Jenkins, H. (2004). Why Heather can write. *Technology Review* [BizTech], 6 February, available at: [www.technologyreview.com](http://www.technologyreview.com) (accessed 3 April 2004).
- Keen, A. (2007). *The Cult of the Amateur*. London: Nicholas Brealey.
- Kenway, J., & Bullen, E. (2005) Globalizing the young in the age of desire: Some educational policy issues. In M. Apple, J. Kenway, M. Singh (Eds.), *Globalizing Education: Policies, Pedagogies and Politics* (pp. 31-43). New York, NY: Peter Lang.
- Leadbetter, C. (2008). *We-Think*. London: Profile.
- Long, S. (2005), Digital natives: If you aren't one, get to know one. *New Library World*, Vol. 106, n. 3-4, 187-189.
- Prenksy, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9, n. 5, 1-6.
- Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational Leadership*, Vol. 63, n. 4, 8-13.
- Schmidt, M. (1999). Middle grade teachers' beliefs about calculator use: Pre-project and two years later. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 21(1): 18-34.
- Shapka, J.D., & Ferrari, M. (2003). Computer-related attitudes and actions of teacher candidates. *Computers in Human Behavior*, 19: 319-334.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Tapscott, D., & Williams, A. (2008). *Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything*, New York, NY: Atlantic.
- Wozney, L., Venkatesh, V., & Abrami, P.C. (2006). Implementing computer technologies: Teachers' perceptions and practices. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1): 173-207.

---

## DAL CATALOGO PROGEDIT

---

ARTI, MUSICA, SPETTACOLO – DIRETTORI: G. ATTOLINI, P. MOLITERNI

G. Attolini, <i>Storie e uomini di teatro</i>	15,00
V. Attolini, <i>Dietro lo schermo. Manuale dello spettatore</i>	18,00
T. Achilli, <i>Teatro e futurismo</i>	10,00
T. Achilli, <i>Mariti e Regine</i>	15,00
S. Pansini, <i>Museo e territorio</i>	18,00
G. Attolini, <i>Teatro arte totale. Pratica e Teoria in Gordon Craig</i>	15,00
A.B. Saponari, <i>Il rifiuto dell'uomo nel cinema di Marco Ferreri</i>	12,00
R. Cavalluzzi, <i>Le immagini al potere. Cinema e Sessantotto</i>	14,00
A.B. Saponari, <i>Il cinema di Leonardo Sciascia</i>	25,00
P. Moliterni, <i>Lessico musicale del Novecento</i>	18,00
A. Moscarìello, <i>Cinema e pittura. Dall'effetto-cinema nell'arte figurativa alla «cinemappura digitale»</i>	20,00
T. Achilli, <i>Rivoluzione e diritto. Libertà e persona nel teatro di Ugo Betti</i>	16,00
R. Cavalluzzi, <i>Cinema e letteratura</i>	18,00
L. Mattei, <i>Musica e dramma nel "Dramma per musica"</i>	16,00
A.B. Saponari, <i>Il corpo esiliato. Cinema italiano della migrazione</i>	16,00
P. Bellini, <i>L'anello di Re Gioacchino</i>	15,00

LETTERATURE – DIRETTORE: E. CATALANO

A. Acciani, a cura di, <i>Petrarca e Montaigne</i>	13,00
M.L. Patruno, <i>La deformazione. Forme del teatro moderno</i>	15,00
M.B. Pagliara, a cura di, <i>Interni familiari nella letteratura italiana</i>	29,00
C. Strazzeri, a cura di, <i>Un provinciale d'Europa. Vita e opere di Tommaso Dell'Era</i>	15,00
E. Catalano, <i>La metafora e l'iperbole. Studi su Vittorini</i>	16,00
V. Maurogiovanni, <i>La città e i giorni</i>	20,00
R. Lovascio, <i>Le storie inquiete di Fleur Jaeggy</i>	15,00
R. Nigro, <i>Novecento a colori</i>	20,00
E. Catalano, a cura di, <i>Letteratura del Novecento in Puglia. 1970-2008</i>	40,00
E. Catalano, a cura di, <i>Narrativa del Novecento in Puglia. 1970-2008</i>	19,00
E. Catalano, <i>Le caverne dell'istinto. Il teatro di Luigi Pirandello</i>	22,00
E. Filieri, <i>Letteratura e Unità d'Italia. Dalla regione alla nazione</i>	19,00
A. Carrozzini, <i>Letteratura e passioni. Ugo Foscolo e la questione dello stile</i>	19,00
E. Catalano, <i>Per altre terre. Il viaggio di Ulisse</i>	22,00
R. Girardi, a cura di, <i>La croce e il turbante. L'Oriente islamico nella novella italiana</i>	18,00
P. Guaragnella, M.B. Pagliara, P. Sabbatino, L. Sebastio, a cura di, <i>Del nomar parean tutti contenti. Studi offerti a Ruggiero Stefanelli</i>	30,00
B. Stasi, <i>«Veniamo al fatto, signori miei!». Trame pirandelliane dai «Quaderni di Serafino Gubbio operatore» a «Ciascuno a suo modo»</i>	16,00
B. Brunetti, <i>Giallo scrittura. Gli indizi e il reale</i>	16,00
E. Catalano, a cura di, <i>El otro, el mismo</i>	20,00
L. Sebastio, <i>Per la didattica della lingua italiana</i>	30,00

PEDAGOGIE – DIRETTORE: I. LOIODICE

D. Dato, <i>La scuola delle emozioni</i>	15,00
A.G. Lopez, <i>Empowerment e pedagogia della salute</i>	15,00
G. Annacontini, <i>Lo sguardo e la parola. Etnografia, cura e formazione</i>	25,00
F. Pinto Minerva, a cura di, <i>La ricerca educativa tra pedagogia e didattica. Itinerari di Giacomo Cives</i>	20,00
R. Cesareo, D. Giancane, G. Luisi, <i>Le vie del "Cuore"</i>	15,00
A. Lotti, a cura di, <i>Apprendere per problemi</i>	16,00
M. Vinella, a cura di, <i>Raccontare l'arte</i>	13,00
I. Loiodice, a cura di, <i>Adulti all'Università</i>	16,00

---

D. Dato, B. De Serio, A.G. Lopez, <i>La formazione al femminile</i>	15,00
I. Loiodice, a cura di, <i>Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente</i>	20,00
I. Loiodice, a cura di, <i>Imparare a studiare</i>	20,00
R.M. Capozzi, <i>Piccole e medie imprese e bisogni formativi. Il caso Puglia</i>	18,00
G. Annacontini, a cura di, <i>Senza carro armato, né fucile. Libertà, resistenza, formazione. Diario di Jolanta U. Grębowiec Baffoni</i>	25,00
F. Pinto Minerva, a cura di, <i>La memoria del Parco. Il Parco della memoria</i>	20,00
G. Elia, a cura di, <i>Scuola e Mezzogiorno. Il Sud si interroga e propone</i>	s.i.p.
G. Elia, a cura di, <i>Percorsi e scenari della formazione</i>	s.i.p.
L. Marchetti, <i>Alfabeti ecologici</i>	15,00
B. De Serio, a cura di, <i>Costruire storie. Letture creative a scuola</i>	15,00
A. Ascenzi, A. Chionna, a cura di, <i>Potere, autorità, formazione</i>	20,00
G. Elia, <i>Questioni di pedagogia speciale</i>	25,00
L. Perla, a cura di, <i>Scritture professionali</i>	25,00
R. Gallelli, <i>Incontri mancati. Didattica e sessualità</i>	15,00
A. Muschitiello, <i>Competenze e capabilities</i>	15,00
G. Elia, a cura di, <i>Il contributo dei saperi nella formazione</i>	s.i.p.
QUADERNI METIS – DIRETTORE: I. LOIODICE	
I. Loiodice, a cura di, <i>Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto</i>	18,00
QUADERNI QWERTY – DIRETTORE: M.B. LIGORIO	
M. Pieri, a cura di, <i>Mobile learning. Esperienze e riflessioni “made in Italy”</i>	12,00
STUDI E RICERCHE SULL’EDUCAZIONE MEDIALE – DIRETTORE: P. LIMONE	
P. Limone, a cura di, <i>Media, tecnologie e scuola</i>	28,00
P. Limone, <i>Valutare l’apprendimento on-line</i>	15,00
STORIA DELL’EDUCAZIONE – DIRETTORE: A. CAGNOLATI	
De Serio, a cura di, <i>Cura e formazione nella storia delle donne</i>	16,00
SOCIOLOGIE – DIRETTORE: E. PERSICHELLA	
L. Carrera, a cura di, <i>Gli studenti universitari stranieri</i>	13,00
L. Carrera, L. Palmisano, D. Petrosino, A. Salvati, N. Schingaro, F. Simonetti, <i>Destini segnati?</i>	20,00
L. Carrera, a cura di, <i>La scuola nella città fra segregazione urbana e scolastica</i>	s.i.p.
CULTURE SEGNI COMUNICAZIONE – DIRETTORE: P. CALEFATO	
M.R. Dagostino, P. Calefato, a cura di, <i>Il piacere del ritorno</i>	16,00
F. De Ruggieri, <i>I segni del cinema</i>	15,00
M.R. Dagostino, <i>Pubblicit@rte</i>	14,00
A. Taronna, <i>Translationscapes. Comunità, lingue e traduzioni interculturali</i>	16,00
P. Calefato, <i>Metamorfosi della scrittura. Dalla pagina al web</i>	16,00
R. Scelzi, V. Pellicani, a cura di, <i>I segni del corpo</i>	20,00
P. Bowman, <i>Studi culturali</i> , a cura di F. Bernardi	20,00
G. Anzaldúa, P. Gunn Allen, A. Lorde, <i>Senza riserve, geografie del contatto</i> , a cura di L. Carbonara	16,00
IN LIMINE – DIRETTORE: I. STRAZZERI	
I. Strazzeri, <i>Verità e menzogna. Sociologie del postmoderno</i>	17,00
A. Izzo, I. Strazzeri, <i>Edonismo tragico. Aporia di un concetto sociologico</i>	16,00
STORIA E MEMORIA – DIRETTORI: E. CORVAGLIA, V.A. LEUZZI, L. MASELLA	
V.A. Leuzzi, G. Esposito, a cura di, <i>La Puglia dell’accoglienza</i>	20,00
D. Marrone, <i>La scuola popolare e la formazione degli adulti</i>	16,00
N. Nika, L. Vorpsi, a cura di, <i>Gli ebrei in Albania</i>	18,00
C. Villani, <i>Il prezzo della stabilità</i>	25,00
G. Boccasile, V.A. Leuzzi, a cura di, <i>Benvenuto Max. Ebrei e antifascisti in Puglia</i>	12,00
C. Villani, <i>La trappola degli aiuti</i>	20,00



G. Mastroleo, C. Tortosa, a cura di, <i>Pietre e parole. Testimonianze sul socialismo in Puglia</i>	30,00
V.A. Leuzzi, M. Pansini, G. Esposito, a cura di, <i>Leggi razziali in Puglia</i>	18,00
R. Cavalluzzi, a cura di, <i>Sud e cultura antifascista</i>	20,00
F. Pirro, <i>Uniti per forza. 1861-2011</i>	20,00
F. Imperato, <i>Aldo Moro e la pace nella sicurezza</i>	25,00
A. Panarese, <i>Donne, giacobini e sanfedisti nella Rivoluzione napoletana del 1799</i>	20,00
C. Villani, <i>Un buco nel cielo di carta</i>	25,00
D.F.A. Elia, <i>Storia della ginnastica nell'Italia meridionale</i>	25,00
BRICIOLE – DIRETTORE: L. SOSSI	
M. Triggiani, <i>Favole pugliesi</i>	18,00
T. Petruzzelli, <i>Le storie di Binba</i>	12,00
A. Bossi, L. Carone, <i>L'insalata era nell'orto. Favole da mangiare</i>	18,00
A. Baccelliere, <i>I grandi non capiscono mai niente</i>	18,00
F. Sisti, <i>Le avventure di Cesarino nel campo dei miracoli</i>	15,00
A. Baccelliere, L. Carone, <i>In punta di stella. Racconti, pensieri e rime per narrare la Shoah</i>	15,00
A. Biscaro, <i>Mal di Terra</i>	16,00
ITINERARI	
A. Ciancio, a cura di, <i>La Peucezia in età romana</i>	18,00
S. Vania, <i>Ceramiche apule della collezione Lillo-Rapisardi</i>	22,00
S. Pansini, a cura di, <i>L'arte spezzata. Vita di Luca Samele</i>	15,00
A. Liseno, <i>Dalla capanna alla casa</i>	30,00
S. Pansini, a cura di, <i>Vescovi, marchesi e patrioti</i>	25,00
A.B. Saponari, a cura di, <i>Puglia. Passeggiate nei film</i>	20,00
T. De Francesco, <i>Bari racconta. Segni, storie e monumenti</i>	24,00
D. Donofrio Del Vecchio, a cura di, <i>Arte Cultura Società nell'Ottocento meridionale. Studi per i 25 anni di fondazione del Centro Ricerche di Storia Religiosa in Puglia</i>	40,00
F. Troisi, <i>Salvatore Bacile di Castiglione. Un nomade salentino nell'Inghilterra vittoriana</i>	20,00
ROMANZI E RACCONTI	
V. Stagnani, <i>Sotto schiaffo. Storie di usura</i>	11,00
L. Rinella, <i>Un nodo da sciogliere. La misteriosa scomparsa di una bambina</i>	12,00
B. Aurisicchio, <i>Con l'anima nuda</i>	10,00
E. Scardaccione, <i>Tu secchi. Io fiorisco</i>	12,00
A. Lattarulo, <i>Il veliero dell'anima</i>	10,00
N. Pignataro, <i>Guardami, Rita</i>	15,00
B. Aurisicchio, <i>Avrei voluto</i>	12,00
A. Rossano, <i>Quel che restò di una città</i>	13,00
D. Rodolfo, <i>In esilio di cuore</i>	10,00
F. Desiderato, <i>Versi imprudenti</i>	8,00
G. Sperti, <i>Una vita sospesa</i>	15,00
M. Laterza, <i>Quattro ore nell'Aldilà</i>	12,00
M. Didonna, <i>Alberi si muovono</i>	12,00
G. Distefano, <i>L'altra vita delle stelle. Algol ed Elisa</i>	15,00
R. Lovascio, <i>I giorni e le parole</i>	10,00
G. Lapadula, <i>Frammenti</i>	s.i.p.
B. Aurisicchio, <i>Gli occhi delle donne</i>	13,00
A. Rossano, <i>Padre Pio. E tu, che Santo sei?</i>	12,00
A. Buonsante, <i>Sapore di pace</i>	15,00
M. Damiani, <i>La memoria prestata</i>	20,00
O. Pagone, <i>Per un giorno</i>	14,00
A. Viola, <i>Il ricordo è un cane che ti azzanna</i>	14,00

R. Colonna, V. De Bellis, <i>Il fucile di Garibaldi</i>	19,00
F. Sisti, <i>Aspettando la farfalla</i>	14,00
C. Serricchio, <i>Seppina degli sciali</i>	20,00
D.G. Cafagna, <i>Pazzi per l'Italia</i>	14,00
G. Abatescianni, <i>U' maleverme</i>	12,00
F. Tanzi, <i>tutti figli di Barabba</i>	12,00
P. Fabris, <i>La masseria delle cinquanta lune</i>	20,00
A. Daloso, a cura di, <i>Elena e le altre</i>	20,00
R. Iorizzo, <i>Marta sa tutto</i>	15,00
A. Caiulo, <i>L'amore tra due lune</i>	16,00
SCIENZE DELLA SALUTE – DIRETTORI: A. BALZOTTI, R. GALLELLI, L. SOLEO	
P. Chianura, A. Balzotti, <i>Il principe e le streghe</i>	10,00
P. Chianura, A. Balzotti, <i>La comunicazione che fa impazzire</i>	10,00
V. Covelli, <i>Note oscure della mente. Pensieri e riflessioni su emozioni e paure</i>	13,00
<i>Proceedings 39<sup>th</sup> International Congress on the History of Medicine, II</i>	25,00
<i>Proceedings 39<sup>th</sup> International Congress on the History of Medicine, III</i>	25,00
P. Cicconetti, G.G. Morea, M. Dalfino Spinelli, a cura di, <i>Preparazioni galeniche e materie prime in farmacia</i>	15,00
A. Musajo Somma, <i>La riscoperta storico-medica</i>	16,00
P. Chianura, A. Balzotti, <i>Famiglia e personalità borderline</i>	10,00
L.M. Chiechi, <i>Critica ginecologica. Etica e salute della donna</i>	20,00
A.R. Carone, <i>Psicologia: dalla teoria all'applicazione</i>	14,00
L. Giusti, <i>Il terapeuta imprevedibile</i>	15,00
M. Vallino, <i>La cintura di Afrodite</i>	16,00
RIVISTE	
«Qwerty» vol. 1, n. 1/2006	15,00
«Qwerty» vol. 1, n. 2/2006	15,00
«Qwerty» vol. 2, n. 1/2007	15,00
«Qwerty» vol. 2, n. 2/2007	15,00
«Qwerty» vol. 3, n. 1/2008	15,00
«Qwerty» vol. 3, n. 2/2008	15,00
«Qwerty» vol. 4, n. 1/2009	15,00
«Qwerty» vol. 4, n. 2/2009	15,00
«Qwerty» vol. 5, n. 1/2010	15,00
«Qwerty» vol. 5, n. 2/2010	15,00
«Marsia. Variazioni poetiche», a. I, n. 1	10,00
«Marsia. Variazioni poetiche», a. II, n. 1, speciale	15,00
ECART – DIRETTORE: GIUSEPPE BARLETTA	
N. Sachs, <i>Epitaffi scritti sull'aria</i> , traduzione e cura di C. Conterno	16,00

**Il catalogo della Progedit è in rete, al sito [www.progedit.com](http://www.progedit.com)**  
**È possibile richiedere i nostri libri a:**  
**Progedit - Progetti editoriali srl, via De Cesare, n. 15 - 70122 Bari**  
**tel. 080.5230627, fax 080.5237648, e-mail: [commerciale@progedit.com](mailto:commerciale@progedit.com)**