



è il marchio librario dell'Università degli studi di Genova



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI GENOVA**

Impaginazione: Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Realizzazione Editoriale

GENOVA UNIVERSITY PRESS

Piazza della Nunziata, 6 - 16124 Genova

Tel. 010 20951558

Fax 010 20951552

e-mail: ce-press@liste.unige.it

e-mail: labgup@arch.unige.it

<http://gup.unige.it/>

Gli autori rimangono a disposizione per gli eventuali diritti sulle immagini pubblicate.
I diritti d'autore verranno tutelati a norma di legge.

Riproduzione vietata, tutti i diritti riservati dalla legge sul diritto d'autore

ISBN: 978-88-97752-89-9

Finito di stampare Luglio 2017

Efficacia comunicativa del digital storytelling: un confronto con lucidi PowerPoint

Marco LAZZARI¹, Alice PONZONI¹

1 Università degli Studi di Bergamo, Dipartimento di Scienze umane e sociali, Bergamo (BG)

Abstract

Una sperimentazione d'uso didattico del digital storytelling viene riesaminata e messa a confronto con precedenti esperienze nelle quali si erano adoperate, con obiettivi simili, presentazioni in Power Point. Una valutazione comparativa mostra come il digital storytelling abbia condotto a lavori più efficaci e in linea con le indicazioni delle ricerche sulla psicologia dell'apprendimento multimediale. I risultati vengono discussi per trarne indicazioni utili anche per l'uso didattico delle tradizionali presentazioni con lucidi.

Keywords

Digital storytelling, formazione iniziale degli insegnanti, psicologia dell'apprendimento multimediale, comunicazione multimediale, Power Point.

Introduzione

In questo lavoro si riprende in esame un'esperienza di progettazione multimediale, condotta con un gruppo di corsisti del tirocinio formativo attivo (TFA) delle classi di concorso per l'insegnamento dell'italiano e del latino nella scuola secondaria, già esaminata con particolare interesse per la percezione soggettiva dei corsisti coinvolti rispetto all'efficacia dell'azione, per la sua replicabilità a scuola derivato (Lazzari, 2015) e il senso di *empowerment* derivato (Lazzari, 2016). Il nuovo esame è volto a mettere a confronto la stessa esperienza, che ha portato i corsisti a sviluppare narrazioni multimediali del tipo comunemente etichettato come digital storytelling (DST), con un'analoga sperimentazione realizzata in precedenza con più tradizionali strumenti di presentazione (PowerPoint e Impress).

La sperimentazione condotta al TFA era servita a introdurre i corsisti da una parte alla narrazione multimediale, dall'altra all'uso collaborativo della piattaforma Moodle, adoperata per le consegne dei vari prodotti intermedi e di quello finale, nonché per le valutazioni reciproche dei corsisti, ciascuno dei quali doveva valutare almeno tre colleghi per ogni passo dello sviluppo del lavoro di DST (ideazione, sceneggiatura, registrazione). Il tutto avveniva nel quadro delle ore di didattica a distanza associate a un corso in presenza di Pedagogia speciale, nel quale si era messa a tema la comunicazione multimediale come opzione inclusiva per classi con allievi con bisogni educativi speciali. Le premesse teoriche dell'operazione erano la progettazione universale, in particolare per quanto riguarda il primo e secondo principio dello Universal Design for Learning (UD4L), e le teorie psicologiche dell'apprendimento multimediale. Gli stessi riferimenti erano stati proposti in corsi degli anni precedenti, ai cui materiali si fa ricorso ora per tentare una valutazione comparativa dei risultati ottenuti con i diversi strumenti del DST e delle presentazioni tradizionali.

Stato dell'arte

Negli ultimi anni la progressiva miniaturizzazione dei dispositivi informatici, sia in termini spaziali sia economici, la conseguente diffusione di strumenti digitali multimediali e la crescente competenza digitale di parte degli utenti delle tecnologie informatiche hanno favorito la nascita e la fortuna di una nuova declinazione della classica narrazione, il digital storytelling (DST). Con questo termine si indica una forma di sviluppo di brevi narrazioni al computer, che vengono costruite per composizione di tipi eterogenei di sorgenti multimediali, quali testi, immagini, video e commento musicale e sonoro, in modo che i prodotti che ne risultano possano poi essere distribuiti attraverso le reti telematiche o per mezzo di supporti di memoria trasferibile.

I metodi del DST si possono applicare in una molteplicità di contesti, dalla scuola, alle aziende e alle organizzazioni (Petrucco, 2009; Petrucco e De Rossi, 2009; Dossi et al., 2013). In particolare, in ambito educativo il DST suscita l'interesse e stimola la motivazione di docenti e studenti per le sue potenzialità (Hung et al., 2012; Robin, 2006, 2008; Sadik, 2008; Yuksel et al., 2011). Varie ricerche, infatti, ne hanno messo in luce l'efficacia per esempio nel promuovere le competenze narrative nei bambini (Cassell e Ryokai, 2001), dei quali favoriscono l'inclinazione al lavoro cooperativo (Di Blas et al., 2012), o nel potenziare l'apprendimento delle lingue straniere (Casta, 2013; Nguyen et al., 2014; Thang et al., 2015). Il DST ha suscitato l'attenzione dei ricercatori anche nel settore della formazione degli insegnanti (Coutinho, 2010; Heo, 2011; Skouge e Rao, 2009; Tendero, 2006) e in quello dell'istruzione degli alunni con bisogni educativi speciali (Botturi et al., 2014; Michalski et al., 2005; Verigakis et al., 2010).

È proprio all'incrocio di questi ultimi due domini che si pone la sperimentazione riportata in queste pagine, che ha visto impegnarsi un gruppo di corsisti del Tirocinio Formativo Attivo (TFA) per la formazione di insegnanti della scuola secondaria. L'iniziativa sperimentale ha tentato di offrire una prospettiva applicativa tramite il DST alle riflessioni teoriche sulla comunicazione con allievi con bisogni educativi speciali che erano state introdotte durante le lezioni di un corso di Pedagogia speciale appartenente all'area comune delle discipline pedagogiche del TFA.

L'esperienza ha preso le mosse a partire da quattro riferimenti teorici:

- per ciò che concerne l'approccio pedagogico, ci si è rifatti all'idea di apprendimento dialogico, incentrando l'azione didattica sul progetto e sviluppo di artefatti materiali tramite processi collaborativi di co-costruzione messi in atto dai corsisti attraverso la piattaforma Moodle del corso TFA (Paavlova et al., 2012; Paavola e Hakkarainen, 2009; Ritella e Hakkarainen, 2011);
- per quanto riguarda la progettazione dei dispositivi didattici, si è fatto riferimento all'impianto del corso *MOOC Powerful Tools for Teaching and Learning: DST* della piattaforma *Coursera*, gestito da Bernard Robin and Sara McNeil dell'Università di Houston; l'esperienza di DST che ne è risultata è stata fortemente strutturata, con una fase iniziale di *scaffolding* (Wood et al., 1976) per indirizzare i corsisti in un percorso che li vedeva partire del tutto sprovvisti di competenze multimediali e una progressiva presa in carico dei vari compiti da parte dei corsisti nel loro lavoro personale e nella condivisione e reciproca valutazione in piattaforma elearning; la presenza disponibile del docente è comunque continuata sia in aula sia a distanza, pur nello spirito del progressivo *fading*, per evitare soprattutto ai corsisti con meno abilità d'uso i pericoli legati alla *minimal guidance* evidenziati da Kirschner, Sweller e Clark (2006);
- l'approccio metodologico alla progettazione è stato fornito dallo Universal Design (Story et al., 1998) e in particolare dalla sua declinazione dello Universal Design for Learning (Rose e Meyer, 2002), che mira alla progettazione di percorsi formativi, flessibili ed equi nelle possibilità di accesso di ogni studente ai processi di ap-

prendimento; processi di questo tipo si possono ottenere sfruttando mezzi alternativi per la rappresentazione della conoscenza, che tengano conto delle diverse modalità di percezione e di comprensione che gli studenti hanno rispetto all'informazione che viene loro presentata, e dunque, per esempio, offrendo come alternative a un testo immagini, audio o filmati;

- dal punto di vista comunicativo ci si è rifatti alle indicazioni sulla comunicazione multimediale efficace (Calvani, 2011) fioriti a partire dalle ricerche di ambito psicologico che hanno portato a elaborare le teorie dell'apprendimento multimediale (Mammarella et al., 2005; Mayer, 2005); lo si è fatto avendo ben chiaro che sovente ingaggiare studenti in attività di produzione multimediale comporta tempi morti e genera prodotti la cui efficacia contenutistica lascia a desiderare (Calvani, 2009), e che lo stesso si può dire quando lo sviluppo di artefatti multimediali è a carico degli insegnanti, caso in cui l'accento si sposta dall'efficacia all'efficienza.

Gli stessi principi dello Universal Design for Learning e della psicologia dell'apprendimento multimediale erano stati alla base anche di una esperienza di progettazione multimediale realizzata nei due anni accademici precedenti con gruppi di corsisti che erano stati chiamati a proporre all'esame presentazioni in PowerPoint (o Impress) in stile PechaKucha, ossia realizzando una carrellata di 20 lucidi temporizzati per scorrere automaticamente ogni 20 secondi mentre l'oratore parla (www.pechakucha.org; Lehtonen, 2011; Klentzin et al., 2010).

Le presentazioni in PowerPoint (o simili strumenti) si sono imposte in questo scorcio di millennio come strumento principe per supportare discorsi in pubblico, siano essi interventi a convegni, conferenze o lezioni in scuole di ogni ordine e grado. Hanno rapidamente sostituito le ormai obsolete diapositive e i vecchi lucidi, rispetto ai quali sono decisamente più usabili, modificabili e riciclabili.

Non vi è tuttavia particolare accordo in letteratura su come debbano essere organizzate e sviluppate presentazioni efficaci in termini di apprendimento e di motivazione all'ascolto. Mentre in riferimento al dominio delle presentazioni che per brevità potremmo definire aziendali si è sviluppata una letteratura tecnica che converge su alcuni principi primi (Duarte, 2008; Reynolds, 2012), gli studi sulle presentazioni in ambito educativo (Levasseur e Sawyer, 2006), che ne valutano l'impatto rispetto alle reazioni degli studenti, all'efficacia degli apprendimenti, agli stili di apprendimento e in correlazione con gli effetti di variazione delle slides, non sono del tutto convincenti riguardo alle potenzialità dello strumento.

Già nel 2003 Bartsch e Cobern mostrano come studenti esposti a lezioni con presentazioni in PowerPoint le preferiscano ai tradizionali lucidi, ma non trovano un riscontro nei risultati delle prove di fine semestre, laddove verificano che materiali non pertinenti, quali possono essere per esempio immagini non rilevanti, fanno degradare le prestazioni degli studenti. Del resto, Paoletti (2005) ci mette in guardia dal ritenere che la grafica possa essere sempre più

efficace delle parole. Blokzijl e Naeff (2004) verificano che la maggior parte di un campione di studenti da loro intervistati preferisce presentazioni con layout semplice e a basso tasso di multimedialità. Successivamente, Blokzijl e Andeweg (2005) affermano che il contenuto e il format delle presentazioni hanno un effetto significativo sui discenti, ma che comunque lo stile comunicativo può avere un effetto di compensazione rispetto agli errori (ma anche tombale rispetto a un buon lavoro di grafica, è da supporre): ciò significa che è possibile rimediare a una presentazione mal progettata se si sanno usare in maniera appropriata il contatto oculare, la presenza scenica, la capacità di gestire l'aula, la prossemica e la cinesica. Bortolotti, Paoletti e Zanon (2013) studiano in che misura una combinazione di immagini e testo possa rivelarsi efficace e da parte sua Wecker (2012) sostiene l'opportunità di slides concise, non tanto (o non solo) per il sovraccarico cognitivo che ne potrebbe derivare, in accordo con la teoria dell'apprendimento multimediale già richiamata, quanto per il fatto che la slide densa distrae, mentre quella sintetica permette di seguire proiezione e oratore allo stesso tempo.

Metodologia

Si è voluto procedere con una valutazione comparativa dei lavori svolti dai corsisti del TFA secondo ciclo con quelli in precedenza generati da altri studenti, assimilabili ai primi in quanto a competenze digitali e narrative, i quali avevano usato tradizionali strumenti di presentazione (PowerPoint, Impress e simili) per generare elaborati da discutere poi all'esame in modalità PechaKucha (PK nel seguito).

Per ragioni legate all'ambiente di sviluppo adoperato per la costruzione dei DST, sono stati prese in considerazione soltanto 19 delle narrazioni elaborate durante il corso, ossia circa la metà di quelle originariamente prodotte: infatti, la maggior parte dei corsisti aveva usato come ambiente di sviluppo la versione free di WeVideo (www.wevideo.com), che non consente lo scaricamento in formato file, ma solo la visualizzazione streaming, e poiché alcuni dei corsisti hanno cancellato il proprio account dopo la conclusione del corso, è venuta a mancare una parte dei lavori. Lo stesso numero di elaborati è stato allora preso in considerazione per quanto riguarda il gruppo di controllo, tra quanti avevano generato lucidi per la prova PK. La selezione del campione in questo caso è stata fatta in maniera casuale.

La durata media dei DST è di 5:14 minuti (WeVideo in versione free limita la pubblicazione a 5 minuti al mese), mentre le presentazioni in modalità PechaKucha durano, per definizione, 6:40 minuti, essendo costituite da 20 slides proiettate per 20 secondi ciascuna.

L'analisi comparativa si è focalizzata sugli aspetti in comune tra le modalità comunicative valutabili in entrambe le esperienze, ossia testo scritto e imma-

gini. Stante l'impossibilità di recuperare il commento sonoro dei lucidi, che veniva fatto dal vivo dagli esaminandi nel momento in cui esponevano il lavoro svolto, non si è preso in considerazione neppure il commento sonoro dei DST.

Per l'analisi si è quindi scelto di osservare e classificare i seguenti aspetti, attraverso l'assegnazione di un punteggio da 1 a 4, dove 1 rappresenta l'insufficienza, 2 la (quasi) sufficienza, 3 un lavoro discreto e 4 uno buono:

- numero delle parole
- numero immagini
- adeguatezza testo
- adeguatezza immagini
- qualità media immagini
- tipologia di testo.

Per la valutazione di testi e immagini si è fatto riferimento alle seguenti regole e parametri generali.

- per le immagini:
 - rispetto delle proporzioni originali
 - uso di immagini qualitativamente adeguate
 - uso di animazioni adeguate (per esempio, ingrandimento solo quando la definizione dell'immagine lo consente)
 - collocazione dell'immagine rispetto al testo
 - spazio occupato
 - utilità dell'immagine rispetto allo scopo comunicativo;
- per il testo:
 - uso di parole chiave o frasi brevi e incisive (non frasi articolate)
 - uso adeguato della punteggiatura (laddove necessaria)
 - organizzazione del testo nella cornice di riferimento
 - stili testuali
 - utilità del testo rispetto allo scopo comunicativo
 - chiarezza.

Risultati e discussione

La tabella 1 riporta i valori medi misurati o assegnati alle presentazioni PK e DST sulla base dei criteri di riferimento esposti nella sezione precedente. Come si può notare, il numero di parole nei PK è, come prevedibile, nettamente superiore rispetto a quello dei DST. Questo principalmente per la caratteristica dei due stili comunicativi, il primo tendenzialmente affidato in primo luogo alle parole, almeno secondo le consuetudini in voga e nonostante gli sforzi fatti a lezione per suggerire un uso parsimonioso dei testi, il secondo più fondato sulle immagini. La valutazione in termini qualitativi premia i DST, riconoscendo maggiore adeguatezza sia dei testi sia delle immagini, con pun-

teggi che per i DST si avvicinano decisamente al punteggio massimo, mentre nel caso dei PK la valutazione si ferma alla sufficienza.

Tabella 1 – Valutazione comparativa di presentazioni con lucidi (PK) e in digital storytelling (DST)

| | numero parole | numero immagini | adeguat. testo | tipologia testo | adeguat. immagini | qualità immagini |
|-----|--------------------|---------------------|------------------------|------------------------|------------------------|----------------------|
| PK | μ 73 al min | μ 1,5 al min | μ 2,3 σ 1,1 | μ 2,6 σ 1,3 | μ 2,1 σ 0,9 | μ 3,0 σ 1 |
| DST | μ 13 al min | μ 5,2 al min | μ 3, σ 0,7 | | μ 3,4 σ 0,8 | μ 2,9 σ 1 |

Mettendo in relazione valutazioni quantitative e qualitative, nel caso dei PK, per quanto riguarda il testo, si vince che quando il numero di parole è superiore alla media, solo nel 37,5% dei casi l'adeguatezza del testo è risultata discreta o buona (37,5%=3, 0%=4), mentre quando il numero di parole è sotto la media è risultato adeguato il 54,6% dei casi (27,3%=3 e 27,3%=4). Alla luce dei risultati della valutazione, un numero minore di parole tendenzialmente corrisponde a un testo adeguato. La differenza è meno accentuata in relazione al numero di immagini. Si osserva comunque un lieve vantaggio del numero ridotto di immagini. Infatti, quando il numero di immagini è sotto la media (<9,4), il 33,3% risulta adeguato (22,2%=3 e 11,1%=4); quando il numero di immagini è sopra la media, il 28,6% è stato ritenuto adeguato (voto 3).

Con i DST emerge una tendenza inversa rispetto a quella manifestata dai PK. Infatti, quando il numero di parole è superiore alla media (>68,4), il 100% dei casi analizzati risulta adeguato (50%=3 e 50%=4), mentre quando il numero di parole è inferiore alla media, l'80% risulta essere adeguato (=4) mentre il 20% no (=2). Per quanto riguarda il numero di immagini, quando è superiore alla media risulta adeguato il 90,9% dei lavori (27,3%=3 e 63,6%=4), quando invece il numero di immagini è inferiore alla media, risulta adeguato il 75% (25%=3 e 50%=4).

Si noti infine in tabella 1 che due dei tre principali stimatori danno un risultato medio decisamente migliore per i DST (adeguatezza testo e adeguatezza immagini), mentre il terzo (qualità immagini) vede una lieve prevalenza dei PK. Quest'ultimo risultato potrebbe essere spiegato con il fatto che gli studenti del gruppo PK disponevano di più tempo per predisporre le prove e, dunque, si può immaginare che in qualche caso abbiano potuto dedicarne di più alla ricerca dell'immagine, mentre quelli del gruppo DST si sarebbero accontentati della prima immagine adeguata allo scopo. In questa interpretazione, tuttavia, resta il fatto che l'adeguatezza media delle immagini dei PK è inferiore a quella dei DST, come se, a dispetto del tempo disponibile, i realizzatori dei PK fossero vincolati dal contesto progettuale a limitare la possibile espansione della propria creatività.

Riassumendo i tre principali stimatori di qualità (adeguatezza di testo e immagini e qualità immagini) in un unico indicatore, si ottiene una distribuzione con valore medio 3,2 per i DST ($\sigma = 0,7$) e 2,4 per i PK ($\sigma = 0,7$). La notevole differenza è statisticamente significativa secondo il test t ($p=0.002$); le due distribuzioni sono normali secondo i test di Lilliefors ($p=0.088$) e di Jarque-Bera ($p=0.406$).

Ricapitolando quanto detto finora, si può affermare che i PK per loro natura, o per inveterata abitudine di chi si trova a usarli, tendono a presentare una quantità di testo maggiore; tuttavia, le analisi mettono in luce che una quantità eccessiva di testo è correlata a una inadeguatezza del testo stesso. Ciò conferma quanto sostenuto in vari dei testi citati nello stato dell'arte, laddove si suggerisce la regola di un uso oculato del testo, che deve essere sintetico e incisivo. Riguardo a questo aspetto si è effettuata una rilevazione mirata sui PK: la valutazione della tipologia di testo (vedi tabella 1) evidenzia un risultato medio solo sufficiente (2,6). Questo dato è da leggere come presenza di testi contenenti frasi lunghe (o troppo lunghe rispetto allo scopo), mal organizzati o esposti con registri impropri.

Nel caso dei DST il testo si dimostra valido supporto alla comprensione, in un contesto perlopiù occupato da immagini. Quando vengono usate, le parole fissano un concetto, un punto fermo che deve essere colto da chi guarda. La valutazione si è dimostrata, come nel caso dei PK, strettamente legata al tema oggetto del lavoro, poiché una maggiore o minore presenza di testo e immagini può dipendere dallo scopo specifico.

Laddove, nei PK, sono le parole a prevalere, le poche immagini presenti non forniscono, in genere, elementi aggiuntivi per la comprensione, ma tendono ad avere un ruolo accessorio, se non addirittura esornativo. Nei DST l'adeguatezza si misura nella capacità di non distrarre, ma di fornire elementi che talora servono per comprendere qualcosa di specifico ma, più spesso, stimolano l'immaginazione. Infatti, le immagini nella maggior parte dei casi non vengono proposte a scopo didascalico, quanto piuttosto per accompagnare la narrazione e renderla coinvolgente. L'uso dell'immagine nei due contesti ha scopi diversi: nei PK si giustappone alla parola scritta e al commento del relatore in modo tale che i concetti, espressi anche nella modalità visiva, risultino più comprensibili; nel caso dei DST, le immagini sono un'integrazione e un completamento della voce narrante e agiscono sulla capacità associativa di chi le guarda. In questo senso, ciò che si osserva è il rischio di cadere nella ridondanza e nell'iperrealismo delle immagini: da una parte la presenza sovrabbondante di immagini che offrono poco valore aggiunto e sovraccaricano cognitivamente il fruitore, dall'altra la scelta di immagini così strettamente associate alle parole da costringere l'ascoltatore a concentrare la sua attenzione su uno specifico dettaglio, perdendo di vista il messaggio complessivo.

Conclusioni

Dalla comparazione presentata nelle sezioni precedenti si potrebbe essere portati a sostenere, di primo acchito, la maggiore efficacia del digital storytelling rispetto alla tradizionale comunicazione orale supportata dalla proiezione di lucidi digitali. Il facile entusiasmo per le sperimentazioni didattiche, soprattutto quando c'è di mezzo la tecnologia (Ranieri, 2011), può però essere un cattivo consigliere e l'argomento è da trattare con cautela.

Al netto dei limiti della sperimentazione mostrata, che ha avuto luogo su due campioni limitati dal punto di vista numerico dei partecipanti e delle produzioni digitali, e senza contare le possibili differenze tra le due popolazioni (per quanto l'esperienza dello sperimentatore tenda a escluderne effetti rilevanti), si deve innanzitutto tener presente che le due modalità di comunicazione prese in esame non sono del tutto intercambiabili. Se il DST può essere particolarmente indicato per la didattica a distanza, anche in ambienti informali e non formali, e per i momenti di stimolo o provocazione all'inizio di un'attività, per esempio di una unità didattica, le presentazioni tradizionali sono più adeguate alla routine della didattica in presenza o all'intervento in conferenze e convegni.

In secondo luogo, le differenze significative riscontrate nell'analisi dei dati raccolti possono essere attribuite a diversi fattori concomitanti, oltre a quello dell'intrinseca efficacia del DST:

- l'approccio triadico; l'esperienza didattica dei DST era contraddistinta dalla forte centratura sulla condivisione e il reciproco feedback tra i corsisti, che ha certamente avuto un impatto, fosse anche solo per la spinta motivazionale data dal mettersi in mostra in piattaforma
- il novelty effect: una popolazione di studenti che in questo periodo sia chiamata a sviluppare un DST sarà probabilmente più stimolata e motivata di quanto non sia chi debba generare lucidi in PowerPoint, in quanto il DST viene percepito come novità e il PowerPoint fa invece parte dell'armamentario tradizionale delle nostre agenzie formative (in questo senso, la modalità PechaKucha, per quanto nuova per i più, può generare più stupore e curiosità che motivazione aggiuntiva)
- le cattive abitudini (e i cattivi maestri): l'esposizione alle tradizionali presentazioni in PowerPoint (o simili) fa fossilizzare cattive abitudini di progettazione che influenzano ogni nuovo autore, mentre il DST viene affrontato con mente più aperta; ogni soggetto che si trova a progettare una presentazione digitale fatica a liberarsi dall'influenza di ciò che ha assorbito da fruitore e ad allontanarsi dai modelli imperanti, che poco vantaggio hanno tratto dalle lezioni dello Universal Design for Learning e dalla psicologia della comunicazione universale
- l'effetto leggito del PowerPoint: uno dei motivi per i quali le presentazioni supportate da lucidi sono generalmente troppo verbose è dato dal fatto che chi le scrive le usa non tanto per il pubblico, quanto per ricordarsi ciò che ha da dire; le slides diventano così fogli aperti su un leggio, da dove l'oratore attinge ciò che deve riferi-

re al pubblico; in questo senso il DST aiuta a tenere distinti i momenti della stesura del testo da recitare in fase di registrazione e della scrittura delle parole chiave e degli slogan da incorporare nel documento multimediale: chi realizza un DST trova naturale scorporre e differenziare le due fasi e anche prepararsi un testo da leggere in fase di registrazione, mentre chi fa presentazioni dal vivo tende a "vergognarsi" di farsi vedere con fogli di appunti, mentre non prova lo stesso sentimento se ripete le stesse identiche frasi che gli spettatori possono leggere sul telo di proiezione.

Tutto questo ci suggerisce, per il futuro, che così com'è possibile ottenere da novizi del digital storytelling realizzazioni efficaci, coerenti con i principi della comunicazione multimediale e rispettosi del carico cognitivo dei fruitori, non c'è ragione per cui non si debba ottenere qualcosa di simile anche tramite le presentazioni tradizionali; l'impegno del docente, in questo senso, dovrà essere aumentato per far sì che il messaggio relativo alle caratteristiche di una presentazione di qualità riesca a superare la barriera delle abitudini comunicative e a far vincere la pigrizia con la quale si stenta ad abbandonarle.

Riferimenti bibliografici

- BARTSCH R.A., COBERN K.M. (2003), EFFECTIVENESS OF POWERPOINT PRESENTATIONS IN LECTURES, *COMPUTERS & EDUCATION*, 41(1), 77-86.
- BLOKZIJL W., ANDEWEG B. (2005), THE EFFECTS OF TEXT SLIDE FORMAT AND PRESENTATIONAL QUALITY ON LEARNING IN COLLEGE LECTURES, *PROC. OF THE IEEE INT. PROFESSIONAL COMMUNICATION CONF. (IPCC 2005)* (pp. 288-299), LIMERICK, IRLANDA.
- BLOKZIJL W., NAEFF R. (2004), THE INSTRUCTOR AS STAGEHAND - DUTCH STUDENT RESPONSES TO POWERPOINT, *BUSINESS COMMUNICATION QUARTERLY*, 67(1), 70-77.
- BORTOLOTTI E., PAOLETTI G., ZANON F. (2013), LA LEZIONE CON POWER POINT: GLI STUDENTI LEGGONO O ASCOLTANO? *TD TECNOLOGIE DIDATTICHE*, 21(3), 161-167.
- BOTTURI L., BRAMANI C., CORBINO S. (2014), DIGITAL STORYTELLING FOR SOCIAL AND INTERNATIONAL DEVELOPMENT: FROM SPECIAL EDUCATION TO VULNERABLE CHILDREN, *INTERNATIONAL JOURNAL OF ARTS AND TECHNOLOGY*, 7(1), 92-111.
- CALVANI A. (2009), *TEORIE DELL'ISTRUZIONE E CARICO COGNITIVO*, ERICKSON, TRENTO.
- CALVANI A. (Ed.) (2011), *PRINCIPI DI COMUNICAZIONE VISIVA E MULTIMEDIALE*, CAROCCI, MILANO.
- CASSELL J., RYOKAI K. (2001), MAKING SPACE FOR VOICE: TECHNOLOGIES TO SUPPORT CHILDREN'S FANTASY AND STORYTELLING, *PERSONAL AND UBIQUITOUS COMPUTING*, 5(3), 169-190.
- CASTA M.E. (2013), "I AM PROUD THAT I DID IT AND IT'S A PIECE OF ME": DIGITAL STORYTELLING IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM, *CALICO JOURNAL*, 30(1), 44-62.
- COUTINHO C. (2010), STORYTELLING AS A STRATEGY FOR INTEGRATING TECHNOLOGIES INTO THE CURRICULUM: AN EMPIRICAL STUDY WITH POST-GRADUATE TEACHERS, *PROC. OF THE SOCIETY FOR INFORMATION TECHNOLOGY & TEACHER EDUCATION INT. CONF. 2010* (pp. 3795-3802), SAN DIEGO, USA.

- DI BLAS N., PAOLINI P., SABIESCU A.G. (2012), COLLECTIVE DIGITAL STORYTELLING AT SCHOOL: A WHOLE-CLASS INTERACTION, *INTERNATIONAL JOURNAL OF ARTS AND TECHNOLOGY*, 5(2-4), 271-292.
- DOSSI G., PAOLINO D., GARULLI H. (2013), CURRICULUM VITÆ E LETTERA DI MOTIVAZIONE: UN PERCORSO FORMATIVO ONLINE PER LAUREATI E LAUREANDI, *ATTI DEL MOODLEMOT ITALIA 2013* (pp. 90-95), ANCONA, ITALIA.
- DUARTE N. (2008), *SLIDE:OLOGY*, O'REILLY MEDIA, SEBASTOPOL, CA, USA.
- HEO M. (2011), IMPROVING TECHNOLOGY COMPETENCY AND DISPOSITION OF BEGINNING PRE-SERVICE TEACHERS WITH DIGITAL STORYTELLING, *JOURNAL OF EDUCATIONAL MULTIMEDIA AND HYPERMEDIA*, 20(1), 61-81.
- HUNG C.-M., HWANG G.-J., HUANG I. (2012), A PROJECT-BASED DIGITAL STORYTELLING APPROACH FOR IMPROVING STUDENTS' LEARNING MOTIVATION, PROBLEM-SOLVING COMPETENCE AND LEARNING ACHIEVEMENT, *EDUCATIONAL TECHNOLOGY & SOCIETY*, 15(4), 368-379.
- KIRSCHNER P.A., SWELLER J., CLARK R.E. (2006), WHY MINIMAL GUIDANCE DURING INSTRUCTION DOES NOT WORK, *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 41(2), 75-86.
- KLENTZIN J.C., PALADINO E.B., JOHNSTON B., DEVINE C. (2010), PECHA KUCHA: USING "LIGHTNING TALK" IN UNIVERSITY INSTRUCTION, *REFERENCE SERVICES REVIEW*, 38(1), 158-167.
- LAZZARI M. (2015), DIGITAL STORYTELLING PER UNA SCUOLA INCLUSIVA: UN'ESPERIENZA NELLA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI, *ATTI DELLA MULTI CONFERENZA EM&M ITALIA 2015* (pp. 503-506), GENOVA.
- LAZZARI M. (2016), DIGITAL STORYTELLING NELLA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI: UN'ESPERIENZA NEL TIROCINIO FORMATIVO ATTIVO, *FORM@RE*, 16(2), 226-241.
- LEHTONEN M. (2011), COMMUNICATING COMPETENCE THROUGH PECHAKUCHA PRESENTATIONS, *INTERNATIONAL JOURNAL OF BUSINESS COMMUNICATION*, 48(4), 464-481.
- LEVASSEUR D.G., SAWYER J.K. (2006), PEDAGOGY MEETS POWERPOINT: A RESEARCH REVIEW OF THE EFFECTS OF COMPUTER-GENERATED SLIDES IN THE CLASSROOM, *REVIEW OF COMMUNICATION*, 6(1-2), 101-123.
- MAMMARELLA N., CORNOLDI C., PAZZAGLIA F. (2005), *PSICOLOGIA DELL'APPRENDIMENTO MULTIMEDIALE*, IL MULINO, BOLOGNA.
- MAYER R. (2005), *THE CAMBRIDGE HANDBOOK OF MULTIMEDIA LEARNING*, CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, NEW YORK, USA.
- MICHALSKI P., HODGES D., BANISTER S. (2005), DIGITAL STORYTELLING IN THE MIDDLE CHILDHOOD SPECIAL EDUCATION CLASSROOM: A TEACHER'S STORY OF ADAPTATIONS, *TEACHING EXCEPTIONAL CHILDREN PLUS*, 1(4), A. 3.
- NGUYEN K., STANLEY N., STANLEY L. (2014), STORYTELLING IN TEACHING CHINESE AS A SECOND/FOREIGN LANGUAGE, *LINGUISTICS AND LITERATURE STUDIES*, 2(1), 29-38.
- PAAVOLA S., HAKKARAINEN K. (2009), FROM MEANING MAKING TO JOINT CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE PRACTICES AND ARTEFACTS - A TRILOGICAL APPROACH TO CSCL, *PROC. OF THE 9TH INT. CONF. ON COMPUTER SUPPORTED COLLABORATIVE LEARNING - VOL. 1 (CSCL'09)* (pp. 83-92), RODI, GRECIA.
- PAAVOLA S., ENGSTRÖM R., HAKKARAINEN K. (2012), THE TRILOGICAL APPROACH AS A NEW FORM OF MEDIATION, IN A. MOEN, A.I. MØRCH, S. PAAVOLA (EDS.), *COLLABORATIVE KNOWLEDGE CREATION* (pp. 1-14), SENSE PUBLISHERS, ROTTERDAM, OLANDA.
- PAOLETTI G. (2005), QUANDO UN GRAFICO NON VALE DIECIMILA PAROLE. PROBLEMI DI INTEGRAZIONE NELLO STUDIO DEL TESTO CON FIGURE, *CADMO*, 13(1), 67-85.

- PETRUCCO C. (2009), APPRENDERE CON IL DIGITAL STORYTELLING, *TD TECNOLOGIE DIDATTICHE*, 17(1), 4-10.
- PETRUCCO C., DE ROSSI M. (2009), NARRARE CON IL DIGITAL STORYTELLING A SCUOLA E NELLE ORGANIZZAZIONI, CAROCCI, ROMA.
- RANIERI M. (2011), LE INSIDIE DELL'OVVIO, ETS, PISA.
- REYNOLDS G. (2012), PRESENTATION ZEN (2ND ED.), NEW RIDERS, BERKELEY, USA.
- RITELLA G., HAKKARAINEN K. (2011), TO WORK ON PAPER: IL RUOLO DEGLI ARTEFATTI NELLA COSTRUZIONE DI CONOSCENZA, *QWERTY*, 6(2), 104-124.
- ROBIN B.R. (2006), THE EDUCATIONAL USES OF DIGITAL STORYTELLING, *PROC. OF THE SOCIETY FOR INFORMATION TECHNOLOGY & TEACHER EDUCATION INT. CONF. 2006* (PP. 709-716), ORLANDO, USA.
- ROBIN B.R. (2008), DIGITAL STORYTELLING: A POWERFUL TECHNOLOGY TOOL FOR THE 21ST CENTURY CLASSROOM, *THEORY INTO PRACTICE*, 47(3), 220-228.
- ROSE D., MEYER A. (2002), TEACHING EVERY STUDENT IN THE DIGITAL AGE: UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING, ASCD, ALEXANDRIA, USA.
- SADIK A. (2008), DIGITAL STORYTELLING: A MEANINGFUL TECHNOLOGY-INTEGRATED APPROACH FOR ENGAGED STUDENT LEARNING, *EDUCATIONAL TECHNOLOGY RESEARCH AND DEVELOPMENT*, 56(4), 487-506
- SKOUGE J.R., RAO K. (2009), DIGITAL STORYTELLING IN TEACHER EDUCATION: CREATING TRANSFORMATIONS THROUGH NARRATIVE, *EDUCATIONAL PERSPECTIVES*, 42(1-2), 54-60.
- STORY M.F., MUELLER J.L., MACE R.L. (1998), THE UNIVERSAL DESIGN FILE - DESIGNING FOR PEOPLE OF ALL AGES AND ABILITIES, CENTER FOR UNIVERSAL DESIGN, RALEIGH, USA.
- TENDERO A. (2006), FACING VERSIONS OF THE SELF: THE EFFECTS OF DIGITAL STORYTELLING ON ENGLISH EDUCATION, *CONTEMPORARY ISSUES IN TECHNOLOGY AND TEACHER EDUCATION*, 6(2), 174-194.
- THANG S.M., MAHMUD N., TNG C.K.C.A. (2015), DIGITAL STORYTELLING AS AN INNOVATIVE APPROACH TO ENHANCE LEARNING MANDARIN AS A SECOND LANGUAGE, *JOURNAL OF E-LEARNING AND KNOWLEDGE SOCIETY*, 11(2), 161-175.
- VERIGAKIS N., STAVRAKIS M., DARZENTAS J. (2010), EDUCATIONAL INTERACTIVE STORYTELLING FOR NARRATIVE COMPREHENSION AND RECALL IN DYSLEXIC CHILDREN: EMPLOYING A MYTHIC NARRATIVE STRUCTURE, *PROC. OF THE 1ST INT. WORKSHOP ON INTERACTIVE STORYTELLING FOR CHILDREN AT IDC 2010*, BARCELONA, SPAGNA.
- WECKER C. (2012), SLIDE PRESENTATIONS AS SPEECH SUPPRESSORS: WHEN AND WHY LEARNERS MISS ORAL INFORMATION, *COMPUTERS & EDUCATION*, 59(2), 260-273.
- WOOD D., BRUNER J.S., ROSS G. (1976), THE ROLE OF TUTORING IN PROBLEM SOLVING, *JOURNAL OF CHILD PSYCHOLOGY AND PSYCHIATRY*, 17, 89-100.
- YUKSEL P., ROBIN B., MCNEIL S. (2011), EDUCATIONAL USES OF DIGITAL STORYTELLING ALL AROUND THE WORLD, *PROC. OF THE SOCIETY FOR INFORMATION TECHNOLOGY & TEACHER EDUCATION INT. CONF. 2011* (PP. 1264-1271), NASHVILLE, USA.



è il marchio librario dell'Università degli studi di Genova



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI GENOVA**

Impaginazione: Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Realizzazione Editoriale

GENOVA UNIVERSITY PRESS

Piazza della Nunziata, 6 - 16124 Genova

Tel. 010 20951558

Fax 010 20951552

e-mail: ce-press@liste.unige.it

e-mail: labgup@arch.unige.it

<http://gup.unige.it/>

Gli autori rimangono a disposizione per gli eventuali diritti sulle immagini pubblicate.
I diritti d'autore verranno tutelati a norma di legge.

Riproduzione vietata, tutti i diritti riservati dalla legge sul diritto d'autore

ISBN: 978-88-97752-89-9

Finito di stampare Luglio 2017