

# Apprendere con il Digital Storytelling

Una esperienza laboratoriale di simulazione video-narrativa per il *problem posing* ed il *problem solving*

■ **Corrado Petrucco**, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Padova  
[corrado.petrucco@unipd.it](mailto:corrado.petrucco@unipd.it)

## LO STORYTELLING DIVENTA DIGITALE

Da sempre il racconto è un modo estremamente efficace per comunicare conoscenza, cultura e valori: basti pensare alle narrazioni della mitologia presenti universalmente nella storia di ogni popolo, alle parabole della Bibbia, alle favole e alle fiabe. Le storie hanno la straordinaria capacità di fare appello alle nostre emozioni e sono capaci di persuadere in modo tanto più efficace quanto più proviamo empatia per i protagonisti di quelle narrazioni. Siamo poi così “immersi” nelle storie da non accorgerci che nella società contemporanea la narrazione è molto diffusa ed è utilizzata da sempre dai media come modalità preferita di comunicazione non solo nell’industria dell’intrattenimento, ma in ambito pubblicitario e, in maniera più sottile ma estremamente efficace, anche politico [Salmon, 2008]. Negli ultimi anni però lo sviluppo delle tecnologie del Web ha visto un cambiamento radicale del modo di esporre i contenuti narrativi pubblici e privati, siano essi politici, religiosi, sociali o educativi: le persone hanno iniziato infatti a produrre esse stesse delle narrazioni che sono per loro significative e a diffonderle in Rete; basti pensare al fenomeno dei *blog* per le modalità narrative testuali o a quello di Youtube per quelle video. Il nome che ha assunto questa nuova forma comunicativa è molto significativo: “Digital Storytelling” e

si è diffuso anche grazie alle sperimentazioni negli anni '90 del “Center for Digital Storytelling”<sup>1</sup>, fondato a San Francisco in California da Joe Lambert e Dana Atchley [Lambert, 2002]. Questo centro è divenuto nel tempo un luogo di aggregazione importante in cui artisti, educatori e professionisti della comunicazione sono riusciti ad allargare i campi di intervento del Digital Storytelling in diversi contesti e a diversi livelli: oltre a quello comunitario e socializzante, anche nel dialogo tra generazioni diverse, nelle pratiche riflessive, nell’arte, nella didattica, in ambiti professionali ed aziendali ed infine anche in tutti i contesti di apprendimento. Cercare quindi di dare una definizione precisa di che cosa sia oggi il Digital Storytelling non è facile. Possiamo comunque dire che gli elementi che lo distinguono dalla banale pratica di unire assieme materiali multimediali per creare un video è piuttosto la sua caratteristica di basarsi sulla narrazione, cioè su racconti personali dalle forti connotazioni emotive e soprattutto con il preciso intento di condividerlo con altre persone attraverso i canali che offre il Web. Il Digital Storytelling quindi, non è solo un prodotto multimediale, ma un vero proprio processo che non termina con la sua realizzazione, ma, si inserisce e continua a vivere in un tessuto formato da attori sociali, artefatti tecnologici e precise intenzionalità [Petrucco e De Rossi, 2009].

## STORYTELLING E APPRENDIMENTO

Alcuni studi di neuroscienze [Schank, 1990] [Caine, 1994], sembrano confermare l'importanza delle modalità narrative (*storytelling*) anche nel processo di apprendimento. In effetti l'utilizzo dello *storytelling* è sempre stato parte della didattica, anche se spesso questa strategia viene utilizzata per lo più in modalità inconsapevoli, proprio perché fa parte dei nostri usuali schemi di comunicazione sociali, tanto da divenire quasi "invisibile". Abrahamson [1998] e Egan [1989] si spingono a dire che la professione stessa dell'insegnante in realtà non sia altro che una forma evoluta ed estremamente codificata di *storytelling*, tanto più efficace quanto più legata al racconto di 'storie' reali che evidenziano di volta in volta elementi cruciali della disciplina oggetto di apprendimento. Howard Gardner, nel suo *Sapere per Comprendere*, sostiene che gli approcci narrativi nella didattica favoriscono l'utilizzo integrato delle varie dimensioni dell'intelligenza (soprattutto quelle relative all'intelligenza linguistica, interpersonale, intrapersonale).

Una didattica intesa come un flusso narrativo e dialogico ha indubbiamente un suo fascino soprattutto se pensiamo al curriculum come ad un insieme di 'storie' che appartengono alla nostra cultura nel senso più ampio (scientifico, letterario, economico, artistico...) dove i soggetti di cui si racconta e che "si raccontano", hanno un preciso ruolo in una cornice di senso condivisa. Anche nella scuola si possono allora raccontare delle buone "storie", utilizzando dei racconti con protagonisti nei quali ci si può immedesimare emozionalmente e quindi cercando di stimolare l'apprendimento in un modo che non sia freddo, ma che coinvolga anche le emozioni e riferimenti alla vita reale. Anche se oggi scienza e narrazione hanno assunto connotati antitetici, non dovrebbero escludersi a vicenda, ma piuttosto essere complementari. Possiamo vedere la narrazione quindi come rafforzativa del pensiero analitico-paradigmatico [Bruner, 1993]. Il processo di insegnamento/apprendimento risulta infatti più efficace se si utilizzano modalità narrative basate su contesti concreti presi al di fuori dell'ambiente scolastico e che coinvolgono la vita sociale degli studenti. McDrury e Alterio [2003], ad esempio, intendono lo *storytelling* come elemento attivo e portatore di contenuti veri ed esperienziali della società, e proprio per questo dotati di senso poiché aiutano a

situare ciò che si apprende in un ambito specifico e a riflettere su di esso. L'apprendimento è allora "attivo" (il cosiddetto *learning by doing*) nel senso che viene sperimentato utilizzando tecniche come lo studio di casi reali, il *role-playing*, il *problem-solving*, e in cui l'intenzionalità, intesa come la volontà di raggiungere obiettivi motivanti, ha un ruolo importante perché dà un senso a tutto il processo [Jonassen, 2000]. Vi sono delle proposte interessanti e radicali che invitano a ipotizzare un vero e proprio *story-centered curriculum* [Schank, 2007], da esplicitare nella didattica quotidiana in tutte le discipline. Fra le molte sperimentazioni effettuate ne ricordiamo uno che riguarda l'ambito disciplinare delle scienze: è quello dei filmati della *Jasper Problem Solving Series* ([USA, 1998]) realizzato in una di una ricerca sui media dal Cognition and Technology Group at Vanderbilt. Ciascun video di circa venti minuti sviluppa un racconto in cui Jasper ed i suoi amici si trovano a vivere una vera e propria avventura che per essere risolta al meglio richiede la formalizzazione e la soluzione di problemi di geometria, algebra, statistica. Tutti i dati richiesti per la soluzione sono sempre rintracciabili nei video. La differenza rispetto ad altre esperienze simili consiste nel fatto che esse presentano delle storie credibili, con personaggi interessanti e problemi che per essere risolti richiedono competenze spesso interdisciplinari.

Un altro interessante e innovativo campo di ricerca prevede l'utilizzo di forme narrative in ambienti multimediali di apprendimento. In essi la narrativa viene inclusa come strumento didattico grazie alla sua capacità di attivare un processo di costruzione di significato in chi li utilizza, fornendo una funzione di supporto cognitivo inserito di volta in volta in uno specifico dominio di conoscenza. Dettori e Giannetti [2006] ci elencano una serie di ambienti di apprendimento narrativi in cui il ruolo dell'utente può variare da autore a fruitore, in base anche agli obiettivi didattici: ad esempio, *Ecolandia* propone l'ascolto di "storie" di abitanti e amministratori di tre città alle prese con problemi ambientali e chiede all'utente di elaborare una possibile soluzione; in *Teatrix* e *MediaStage*, gli studenti invece possono liberamente creare e rappresentare storie in modalità collaborativa o individuale. Gli obiettivi per il loro uso quindi vanno dalle competenze legate allo sviluppo di funzioni cognitive come il ragionamento causale e temporale, a quelle più complesse

di comprensione e rielaborazione di contenuti disciplinari, alla scelta di una metodologia di problem solving legata a contesti specifici, all'assunzione di un ruolo in una prospettiva di studio di caso.

### LA SPERIMENTAZIONE DEL DIGITAL STORYTELLING IN UN CORSO UNIVERSITARIO

Per verificare la validità di queste premesse teoriche abbiamo voluto sperimentare una attività di Digital Storytelling coinvolgendo direttamente gli studenti in un laboratorio che si è tenuto nel 2008, durante l'insegnamento di Tecnologie della Formazione, del corso di Laurea per Formatore nelle Organizzazioni, presso l'Università di Padova. Gli obiettivi del laboratorio erano di ordine teorico e pratico: si voleva cioè fornire agli studenti adeguate competenze tecniche sull'uso della macchina fotografica e videocamera digitale e nel contempo stimolarli a "raccontare" in un piccolo video storie di vita quotidiana che descrivessero dei problemi e le loro possibili soluzioni in un tipico contesto aziendale o organizzativo. La scelta "generativa", di far realizzare agli studenti stessi dei veri e propri Learning Object di cui avevano scelto un preciso target è stata fortemente voluta come elemento importante degli obiettivi didattici del corso. Gli strumenti utilizzati dagli studenti per produrre i Digital Storytelling sono stati essenzialmente tre: un software per generare slides (Powerpoint o Impress di Openoffice), uno per montare eventuali filmati inclusi nel prodotto (ad es. Windows Movie Maker) ed infine un freeware per convertire il tutto in formato Flash (in questo caso iSpring Presenter). Il formato Flash ha garantito, oltre che la compatibilità pressochè totale per la fruizione su Web, anche la possibilità di conservare gli elementi interattivi dei prodotti multimediali. I lavori realizzati sono stati poi inseriti nel sito della Facoltà<sup>2</sup> predisposto ad hoc e di Facoltà aperto alla consultazione a tutti gli studenti e docenti anche di altri corsi di laurea e/o aziende e agenzie formative potenzialmente interessati.

Gli studenti organizzati in gruppi composti al massimo di tre persone, hanno quindi individuato un argomento specifico che doveva essere da loro conosciuto perché già affrontato in qualche insegnamento del loro curriculum di studi. La 'storia' che avrebbero dovuto narrare doveva quindi essere inserita in un contesto teorico ben conosciuto e possibilmente riferirsi a degli episodi nel mondo reale di cui essi erano stati protago-

nisti o per la quale disponevano di testimonianze dirette. Alcuni temi affrontati sono stati ad esempio il *mobbing* in molte delle sue forme, il *colloquio di lavoro*, la sindrome del *burnout professionale*, il problema dell'*integrazione multiculturale* nelle aziende, la *gestione delle risorse umane* nei call center, l'*integrazione di ex-detenuti* in azienda. Ove possibile, i protagonisti delle storie raccontate ed il setting (ambientazione) sono stati quelli reali (i personaggi rappresentati impersonavano effettivamente sé stessi nella situazione), ma in molti casi gli studenti si sono improvvisati attori, coinvolgendo parenti e amici nella realizzazione del Digital. La "complessità" media delle storie si è attestata su di un buon livello, sia per quanto riguarda l'aspetto narrativo in sé che per quello riflessivo-teorico relativo ai contenuti. Molti studenti si sono lamentati di come l'intera attività, dalla progettazione alla realizzazione, abbia richiesto molto più tempo di quanto non avessero preventivato: nei gruppi di tre persone l'investimento medio è risultato pari a circa 12 ore ciascuno (36 complessive), ribadendo però come molto tempo fosse stato dedicato a perfezionare le abilità nell'uso degli strumenti.

Le strategie didattiche coinvolte in questa attività sono state molte e spesso intrecciate tra loro (non è stato facile ad esempio distinguere nettamente tra *role-playing*, e *simulazione*), ma l'aspetto forse più significativo è stato il ruolo stesso del docente che inevitabilmente non è stato più quello di trasferire le conoscenze, ma piuttosto di mediare culturalmente i contenuti, di esplicitare le conoscenze tacite, di richiamare le basi teoriche aiutando a trovare il metodo corretto per risolvere i problemi proposti [Jonassen, 2002]. Il processo di esplicitazione narrativa del contesto relativo a ciascun caso proposto è stato infatti sempre *complementare* e non *sostitutivo* rispetto a quello della necessaria formalizzazione astratta. I video costruiti dagli studenti dovevano cioè essere realizzati con una struttura interna tale da fornire anche le basi metodologiche e teoriche utili per "resistere" adeguatamente alle varie operazioni di ri-contestualizzazione: ad esempio in un Digital relativo al problema del *mobbing*, la storia raccontata è sempre accompagnata da riflessioni che cercano di astrarre dal contesto specifico per proporre metodi e strumenti utili per gestire casi analoghi ma appunto in contesti differenti. I contenuti narrativi dei video degli studenti sono quindi sempre mediati dal filtro della teoria e della rifles-

sione per permettere di applicare adeguatamente la soluzione trovata a problemi simili: descrivere un problema concreto e la sua possibile soluzione è un modo per esplicitare i propri processi di riflessione e quindi stimolare la metacognizione.

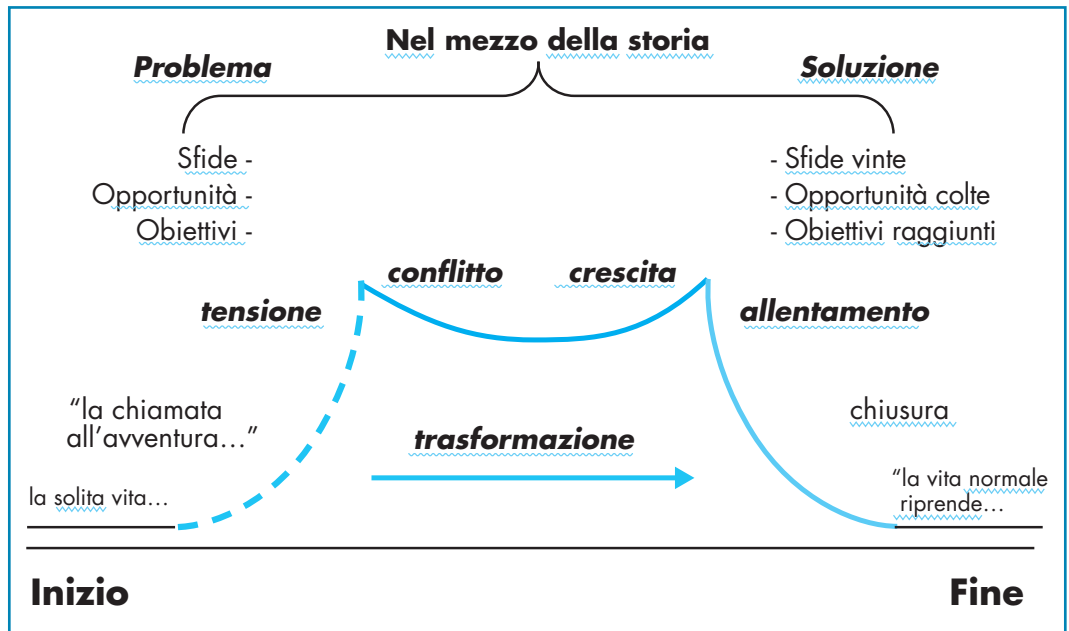
Il riferimento è quello *all'apprendimento esperienziale* di Kolb [1984] per il quale l'apprendimento significativo deriva da una sequenza che parte dall'esperienza, passa attraverso la riflessione e l'astrazione e arriva all'applicazione concreta. L'apprendimento però sarà ancora più significativo se *emotivamente coinvolgente*, se si riesce cioè a non separare il dominio cognitivo dal dominio emotivo. Insomma sembra che le emozioni influenzino la cognizione molto più di quanto la cognizione faccia nei confronti dell'emozione. Alcuni ricercatori come Moon [1999], McDrury & Alterio [2003] insistono proprio sull'importanza dell'emozionalità nei processi di apprendimento che avrebbe l'effetto di rendere una storia 'interessante' e degna di attenzione e sull'esistenza di un forte collegamento tra narrazione e *apprendimento riflessivo e trasformativo*. Nei loro modelli infatti l'apprendimento è in qualche modo vissuto come una sequenza di attività che culminano, se la storia è stata particolarmente efficace, in un vero e proprio cambiamento che porta ad una azione concreta nel reale.

## LA STRUTTURA DEL DIGITAL STORYTELLING: IL MITO DELL'EROE

Agli studenti è stato chiesto di rispettare nella realizzazione del loro lavoro una serie di vincoli di tipo progettuale e operativo seguendo il modello di McDrury e Alterio. Per prima doveva venire l'attività di "raccolta delle storie" (*Story Finding*), nella quale gli studenti si sono rivolti a persone in aziende ed organizzazioni per recuperare materiale narrativo utile per il loro lavoro. Le storie raccolte poi sono state discusse in ciascun gruppo di lavoro (*Story Telling*), che ha scelto di comune accordo "la" storia più interessante da raccontare arricchendola anche con riferimenti ad altre storie simili (*Story Expanding*). Infine è seguita la fase della stesura dello storyboard dove la narrazione evidenzia un problema e la sua possibile soluzione (*Story Processing*), accompagnandola ad un contesto emotivo che spinge il protagonista verso un cambiamento attraverso una azione concreta e ad una rielaborazione positiva (*Story Re-Constructing*). In particolare abbiamo voluto sperimentare nello *storyboard* dei video narrativi prodotti dagli studenti l'applicazione del cosiddetto "monomito" dell'eroe [Campbell, 1949]: questo archetipo è comune in ogni struttura narrativa di ogni cultura, dall'*Odissea* a *Guerre Stellari* c'è sempre un protagonista

**Tabella 1.** Apprendimento e narrazione nei due modelli di Moon e McDrury e Alterio

Mappa dell'apprendimento di Moon	Modello per l'apprendimento con lo Storytelling di McDrury e Alterio
Level 1: Noticing (viene rilevato del materiale interessante)	1 Story Finding (viene rilevata una storia interessante)
Level 2: Making sense (il materiale viene riconosciuto come coerente e dotato di un senso)	2 Story Telling (la storia viene raccontata, discussa e riconosciuta come coerente e dotata di un senso o di un messaggio preciso)
Level 3: Making meaning (il materiale viene correlato con altri materiali, idee o persone)	3 Story Expanding (la storia viene correlata con altre storie)
Level 4: Working with Meaning (inizia un cambiamento nel modo di vedere l'argomento, ma non ancora a livello operativo)	4 Story Processing (la storia produce un cambiamento nel modo di vedere il problema, ma non ancora a livello di azione concreta)
Level 5: Transformative Learning (è un apprendimento che stimola all'azione concreta)	5 Story Reconstructing (la storia mi fa agire concretamente tramite una ri-costruzione)



**figura 1**

Un esempio di “visual portrait of a story” Dillingham [2001] e Ohler [2008].

che per ottenere un risultato deve superare una serie di prove e tra errori e traversie riesce infine ad ottenere la ricompensa che gli spetta. Per seguire in qualche modo questo collaudato percorso abbiamo suggerito l'utilizzo di uno strumento interessante: il “visual portrait of a story” [Dillingham, 2001; Ohler, 2008], ovvero una visione temporale-diagrammatica dei momenti emotivamente più importanti di una narrazione (figura 1). Il *visual portrait* integra efficace-

mente la sceneggiatura dal punto di vista emozionale mentre lo *storyboard* si occupa di esplicitare, dal punto di vista tecnico, tutto ciò che costituisce il contenuto della sceneggiatura e le sue modalità comunicative. In tutti i lavori realizzati dagli studenti quindi, la struttura narrativa mostrava una storia in cui i protagonisti si trovavano di fronte ad un problema molto sentito emozionalmente e che metteva in crisi il loro status quo: alla fine di varie peripezie, il ri-

**figura 2**

Una serie di scene di un Digital Storytelling realizzato dagli studenti sulla “Realizzazione del sé nel Lavoro”, rivolto ad un target di responsabili delle risorse umane in azienda.



corso ad un amico, un collega o l'aiuto di un professionista, forniscono gli elementi per la "soluzione" positiva della storia. Ad esempio nel caso del Digital "Realizzazione del sé nel Lavoro" il protagonista non è soddisfatto del proprio lavoro e vorrebbe realizzarsi e dopo alcuni tentativi falliti, grazie all'aiuto di un collega, ci riesce. Per rendere più coinvolgente la fruizione sono stati inseriti nel flusso del racconto dei "bivi narrativi", dei momenti cioè in cui il "lettore" può scegliere il percorso futuro di una storia: a seconda della scelta effettuata c'è un finale diverso, ma solo uno è quello che risolve in maniera soddisfacente il problema del protagonista in quanto è sostenuto e giustificato da un adeguato supporto teorico. Tutte le storie raccontate infatti propongono ad un certo punto al "lettore" delle domande che riassumono di volta in volta il problema del protagonista ed invitano a cliccare con il mouse su l'una o l'altra delle possibili soluzioni proposte e quindi far proseguire la storia in un certo modo. Ogni scelta poi, oltre ad essere esplicitata in forma narrativa, viene anche analizzata da un punto di vista teorico con brevi riferimenti alla letteratura sull'argomento trattato. L'utilizzo di questa strategia ha permesso anche di gestire in modo alternativo gli altrimenti noiosi test di comprensione dei contenuti tipici di un Learning Object tradizionale: la scelta dell'utente di far proseguire una storia in un modo piuttosto che in un altro dimostra immediatamente in modo

esplicito se ha compreso il problema del protagonista e ha suggerito l'azione più efficace per risolverlo.

Il formato dei Digital scelto con più frequenza dagli studenti, oltre a quello del filmato, è stato soprattutto quello del genere "fotoromanzo" o "photostory" (figura 2) che permetteva di realizzare il lavoro senza richiedere competenze troppo complesse di ripresa o di montaggio proprio perché era sufficiente disporre e saper usare una macchina fotografica digitale e Powerpoint, mentre non tutti si sentivano in grado di realizzare filmati.

### I RISULTATI DELLE ATTIVITÀ DI LABORATORIO

L'attività è stata inizialmente per gli studenti un po' disorientante, in quanto in nessun altro esame o laboratorio del loro Corso di Laurea sono state loro richieste abilità narrative, competenze tecnologiche e conoscenza dei contenuti, il tutto concentrato in un prodotto che diveniva il risultato di un lungo ed impegnativo processo. Alla fine però il gradimento dell'attività complessiva è stato molto elevato. Inoltre le risposte ad un questionario sull'utilizzo del Digital Storytelling somministrato subito dopo l'esperienza, sono state molto chiare nell'evidenziare da un lato il metodo come attività didattica molto efficace e dall'altro la *percezione* dello stesso come potenzialmente valido in contesti formativi in azienda o nelle organizzazioni (vedi figura 3).

#### 4. Utilizzare il metodo del Digital Storytelling per realizzare il lavoro di gruppo mi ha aiutato a comprendere meglio i contenuti che abbiamo trattato:

Response	Average	Total
poco	11%	5
abbastanza	54%	25
molto	30%	14
veramente molto	4%	2

#### 7. Penso che il metodo del Digital Storytelling potrebbe essere usato nel contesto di lavoro per raccontare efficacemente le "buone pratiche"

Response	Average	Total
poco	2%	1
abbastanza	30%	14
molto	59%	27
veramente molto	9%	4

**figura 3**

Le risposte del questionario relativamente all'efficacia del Digital Storytelling per la comprensione dei contenuti e alla sua percezione come strumento per la diffusione di "buone pratiche" in contesti aziendali.

## figura 4

La percezione del Digital Storytelling come stimolo all'azione per la soluzione di problemi.



Per far sì che gli studenti si rendessero effettivamente conto della reale efficacia comunicativa dei Digital da loro prodotti, era stato loro richiesto di farli visionare da almeno tre persone appartenenti al target a cui erano indirizzati e che dovevano esprimere un giudizio utilizzando una specifica rubrica [Barrett, 2005]. Questa proponeva alcuni criteri di valutazione del prodotto sia da un punto di vista tecnico (qualità delle immagini, audio, usabilità, ecc.) che da un punto di vista dei contenuti (storia interessante, coerenza con i contenuti, supporto teorico adeguato, ecc.) nonché uno spazio libero per gli eventuali suggerimenti e critiche. In alcuni casi i lavori sono stati giudicati molto validi ed efficaci tanto che i "revisori" hanno richiesto di poter utilizzare il lavoro degli studenti inserendolo come materiale per i propri corsi di formazione. Ci è stato spesso riferito inoltre che la visione aveva generato nelle persone anche una riflessione volta ad agire seguendo le soluzioni proposte nei Digital, ponendo quindi le basi per un effettivo cambiamento (lo *Story*

*Reconstructing* di McDrury e Alterio). Questo elemento trasformativo e motivante è emerso anche nel questionario ed in percentuale significativa (vedi figura 4.)

## CONCLUSIONE

L'esperienza di sperimentazione di un laboratorio di Digital Storytelling in un corso per studenti universitari si è rivelata senza dubbio un approccio didattico interessante e ricco di stimoli soprattutto se inteso come modalità per comunicare in maniera *sistemica* contenuti, processi e contesti emotivi ed esperienziali. La narrazione mediata dagli strumenti digitali ha tutte le potenzialità per essere utilizzata come un vero e proprio strumento concettuale ed operativo, non alternativo, ma complementare alle modalità tradizionali del processo di insegnamento/apprendimento. Abbiamo infine verificato che i prodotti realizzati risultano tanto più efficaci nei contesti didattici e formativi quanto più riescono a mediare storie percepite come autentiche, ricche di riflessioni personali e di esperienze vissute.

## riferimenti bibliografici

10

Abrahamson C. (1998), *Storytelling as a pedagogical tool in higher education*. *Education*, 118(3) pp.440-452.

Barrett H. C., (2005), *Digital Storytelling Research Design*, [www.electronicportfolios.org/digistory/ResearchDesign.pdf](http://www.electronicportfolios.org/digistory/ResearchDesign.pdf) [consultazione giugno 2009]

Bruner J. (1993), *La mente a più dimensioni*, Laterza.

Caine G., Caine R. N. (1994), *Making Connections: Teaching and the Human Brain*, Addison-Wesley, Menlo Park, CA.

Campbell J. (1984), *L'eroe dai mille volti*, Feltrinelli, Milano.

Dettori G., Giannetti T. (2006),

Ambienti narrativi per l'apprendimento, *TD-Tecnologie Didattiche*, pp.39-42.

Dillingham B. (2005), *Performance literacy*, *The Reading Teacher*, 59(1), pp.72-75.

Egan K. (1989), *Memory, imagination, and learning: Connected by the story*, in "Phi Delta Kappan", 70, pp.455-459.

Jonassen D. (2000), *Learning as Activity, The Meaning of Learning Project*, Learning Development Institute, Presidential Session at AECT, Denver, October 25-28 Ottobre25-28, Denver.

Jonassen D.H., Hernandez-Serrano J. (2002), *Case based reasoning and instructional design:*

*using stories to support problem-solving*, in *Educational technology: research and development*, vol. 50, no. 2, pp.65-77.

Kolb, D.A. (1984), *Experiential Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Lambert J. (2002), *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*, Digital Diner Press, Berkeley CA.

Mc Drury, J. and Alterio, M. (2003) *Learning through Storytelling in Higher Education*, Kogan Page, London.

Moon J.A. (1999), *Reflection in Learning and Professional Development*, Kogan Page.

Ohler J. (2008), *Digital storytelling in the classroom*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

Petrucchio C., De Rossi M. (2009), *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.

Salmon C. (2008), *Storytelling*, Fazi editore, Roma.

Schank R. (1990), *Tell Me a Story: A New Look at Real and Artificial Memory*, Charles Scribner's Sons, New York.

Schank R. (2007), *The story-centered curriculum*, *eLearn Magazine*, Vol. Aprile 2007, n. 4.