

BOZZA AD ESCLUSIVO USO DIDATTICO - DA NON DIVULGARE



AFFRONTARE LA DISINFORMAZIONE E PROMUOVERE LA
DIGITAL MEDIA LITERACY ATTRAVERSO L'ISTRUZIONE E LA
FORMAZIONE NELLE CLASSI EUROPEE

UN CURRICULUM PER DOCENTI ED
EDUCATORI



www.teachers4digitalage.eu

   @teachers4digitalage

Questo Curriculum è rilasciato sotto una [Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Pertanto, è possibile:

Condividere: copiare e ridistribuire il materiale su qualsiasi supporto o formato.

Adattare: remixare, trasformare e costruire sul materiale per qualsiasi scopo, anche commerciale. Il licenziante non può revocare queste libertà se si rispettano i termini della licenza.

Secondo i seguenti termini:

Attribuzione - È necessario dare il giusto credito, fornire un link alla licenza e indicare se sono state apportate modifiche. Potete farlo in qualsiasi modo ragionevole, ma non in modo da suggerire che il licenziante approvi voi o il vostro uso.

Condividere allo stesso modo - Se remixate, trasformate o costruite sul materiale, dovete distribuire i vostri contributi con la stessa licenza dell'originale.

SITO WEB DEL PROGETTO: [HTTPS://TEACHERS4DIGITALAGE.EU/IT/](https://teachers4digitalage.eu/it/)

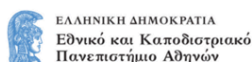
PARTNERS



SOFIA UNIVERSITY
ST. KLIMENT OHRIDSKI



Università
degli Studi
di Palermo



MINISTERUL EDUCAȚIEI



SINTESI

Il presente Curriculum è stato elaborato nell'ambito del progetto cofinanziato dall'Unione Europea: [Teachers 4.0 Digital Age](#). Il suo obiettivo è quello di dotare gli insegnanti in servizio e pre-servizio delle competenze necessarie per promuovere la comprensione della digital media literacy e consentire loro di coinvolgere i giovani studenti con metodi efficaci per valutare le informazioni e distinguere tra disinformazione, misinformazione, malinformazione o cattiva informazione e sfide simili.

Il Curriculum si basa principalmente sui due documenti prodotti dal Gruppo di esperti della Commissione Europea sulla lotta alla disinformazione e sulla promozione della digital media literacy:

- [*Orientamenti per gli insegnanti e gli educatori volti a contrastare la disinformazione e a promuovere l'alfabetizzazione digitale attraverso l'istruzione e la formazione*](#)
- [*Relazione finale sulla lotta alla disinformazione e la promozione dell'alfabetizzazione digitale attraverso l'istruzione e la formazione*](#) (in inglese)

Il Curriculum corrisponde a un totale di 60 ore di formazione (30 ore di insegnamento diretto + 30 ore di studio individuale) e - ispirandosi ai contenuti dei documenti sopra citati - si compone dei seguenti dieci moduli:

1. Introduzione
2. Disinformazione: di cosa stiamo parlando?
3. Parole chiave e definizioni
4. Creare scenari per l'insegnamento e l'apprendimento nell'ambiente scolastico digitale
5. Verificare e valutare la digital media literacy nelle scuole
6. Esplorare le principali pratiche mediatiche di bambini e studenti
7. Insegnare la digital media literacy e la disinformazione
8. Costruire competenze mediatiche digitali in classe: diventare cittadini digitali
9. Gli studenti in tutte le loro diversità
10. Esempi pratici di Unità di apprendimento

Tutti i moduli sono corredati di un ricco materiale didattico supplementare, considerato di importanza centrale in quanto può contribuire in modo sostanziale al processo di insegnamento, a coinvolgere gli studenti in un apprendimento multidimensionale e a sviluppare le loro capacità di applicare le proprie conoscenze. L'intero spettro del materiale didattico supplementare comprende, tra l'altro, i seguenti elementi:

- Presentazioni PowerPoint pronte per l'uso
- Scenari per giochi di ruolo
- Film e video
- Bibliografia supplementare
- Strumenti di verifica e (auto)valutazione.

Il Curriculum è disponibile in inglese, greco, bulgaro, rumeno, italiano e polacco.

INDICE DEI CONTENUTI

1. INTRODUZIONE	5
2. DISINFORMAZIONE: DI COSA STIAMO PARLANDO?	12
3. PAROLE CHIAVE E DEFINIZIONI	27
5. VERIFICARE E VALUTARE LA DIGITAL MEDIA LITERACY A SCUOLA	69
6. ESPLORARE LE PRATICHE MEDIALI DEGLI STUDENTI	89

1. Introduzione



1. Introduzione

Durata: 30-35 minuti

Questa introduzione è il primo passo del Curriculum. Ha lo scopo di fornire agli studenti una comprensione generale sia del progetto Teachers 4.0 Digital Age nel suo complesso, sia dell'approccio teorico e metodologico che ispira le attività del Curriculum.

1.1 Il Progetto Teachers 4.0 Digital Age

[Teachers 4.0 Digital Age](#) è un progetto Erasmus+ della durata di tre anni, dal 2023 al 2026, avente l'obiettivo di dotare i futuri insegnanti e gli insegnanti in servizio di strumenti, competenze e conoscenze per combattere la disinformazione e promuovere la digital media literacy e il pensiero critico. Il progetto ha coinvolto 2.100 persone, tra futuri insegnanti e insegnanti in servizio provenienti dalla Bulgaria, Cipro, Grecia, Italia, Polonia e Romania.

I partners del progetto hanno sviluppato un curriculum completo che comprende dieci moduli corrispondenti a sessanta 60 ore di formazione (30 ore per l'insegnamento diretto + 30 ore per lo studio individuale). Durante il progetto, il Curriculum è stato offerto sia come corso universitario in 6 università europee, sia come corso online attraverso la piattaforma eLearning Teachers 4.0 Digital Age nella quali sono disponibili agli insegnanti della scuola primaria e secondaria una vasta gamma di strumenti pratici, piani di lezione e risorse di varia natura.

Attraverso questo piano di formazione dei futuri insegnanti e degli insegnanti in servizio, il progetto mira a creare un ambiente scolastico più resiliente e informato, che si traduce in studenti capaci di usare il pensiero critico e di adottare comportamenti sicuri e responsabili quando interagiscono con i media contemporanei. Anche se le attività del progetto sono state orientate principalmente al personale docente, il pubblico di riferimento è anche costituito da ragazzi e giovani, il futuro dell'Europa.

Il partenariato del progetto è composta da 16 organizzazioni, provenienti da 7 Stati membri dell'UE, principalmente dall'Europa meridionale e orientale. Questa scelta geografica nasce dal fatto che i Paesi di questa regione presentano un livello limitato di competenze digitali e medial, motivo per cui è necessario implementare e promuovere iniziative come il progetto Teachers 4.0 Digital Age. I Paesi partner nei quali vengono erogate le attività di formazione sono:

- Bulgaria
- Romania
- Cipro
- Grecia
- Italia

Il partenariato del progetto ha una struttura tripartita, con organizzazioni provenienti da contesti diversi e con competenze diverse in vari campi:

- 1. Autorità pubbliche:** 3 partners sono attivi nel settore dell'istruzione pubblica, con un significativo potenziale di diffusione nei rispettivi contesti nazionali.
 - Istituto pedagogico di Cipro, Cipro
 - Istituto di politica educativa (IEP), Grecia
 - Ministero dell'Istruzione e della Ricerca, Romania
- 2. Università (con Facoltà/Dipartimenti di Pedagogia provenienti dai Paesi partner):** 6 partners sono direttamente coinvolti nella formazione dei futuri insegnanti e insegnanti in servizio:
 - Università Europea di Cipro
 - Università Nazionale e Capodistriana di Atene, Grecia
 - Università di Sofia St. Kliment Ohridski, Bulgaria
 - Università Occidentale di Timisoara, Romania
 - Università di Lodz, Polonia
 - Università di Palermo, Italia
- 3. Organizzazioni di formazione per adulti:** 4 partners hanno esperienza nel campo della formazione degli adulti e degli insegnanti in servizio):
 - Istituto di apprendimento permanente di Atene, Grecia
 - MediaWise, Romania
 - Centro di Lodz per la formazione degli insegnanti e l'istruzione pratica
 - CESIE, Italia.

Oltre ai partner già citati, la partnership include 2 istituzioni all'avanguardia nella lotta alla disinformazione e nella promozione della digital media literacy, sia in un contesto europeo che internazionale. EAVI (European Association for Viewers Interests) e All Digital sono due organizzazioni europee di primo piano con un alto potenziale di impatto per incidere sui livelli di digital media literacy in Europa e sul panorama politico del settore.

Infine, la partnership di Teachers 4.0 Digital Age comprende ReadLab, un'organizzazione specializzata nella fornitura di strumenti innovativi, come la creazione di soluzioni di eLearning.

Questa pluralità di competenze, insieme alla distribuzione geografica dei partner, consente un approccio mirato di aggiornamento professionale per coloro che hanno conoscenze di digital media literacy relativamente limitate, garantendo al contempo l'efficacia e la sostenibilità dei risultati del progetto.

1.2 Gli obiettivi del progetto

Lo scopo di questo progetto è fornire un'importante opportunità di aggiornamento professionale a un totale di 2.100 insegnanti ed educatori in tutta Europa, in modo da migliorare la loro capacità di affrontare i problemi di disinformazione nelle scuole

europee e contribuire ad aiutare i giovani a pensare in modo critico, a fare scelte informate online e sicure e a sviluppare la loro resilienza..

I due strumenti che sono alla base della attività di formazione previste nel progetto sono:

1 [Il Curriculum per i futuri insegnanti]

Il Curriculum, in linea con gli [*Orientamenti per gli insegnanti e gli educatori volti a contrastare la disinformazione e promuovere l'alfabetizzazione digitale attraverso l'istruzione e la formazione*](#) [cfr. § 1.3], promuove la formazione dei futuri insegnanti nel campo della digital media literacy fornendo loro le competenze necessarie per educare gli studenti a valutare le informazioni e a identificare la disinformazione.

2 [La piattaforma e il corso di eLearning].

La piattaforma e il corso di eLearning sono una risorsa di apprendimento di alta qualità offerta in 6 lingue europee agli insegnanti in servizio con l'obiettivo fornire loro competenze di digital media literacy per il contrasto alla disinformazione.

1.3 Gli Orientamenti per insegnanti ed educatori sulla lotta alla disinformazione e la promozione dell'alfabetizzazione digitale

Gli [*Orientamenti per gli insegnanti e gli educatori volti a contrastare la disinformazione e promuovere l'alfabetizzazione digitale attraverso l'istruzione e la formazione*](#), introdotti nel 2022 dalla Commissione Europea, costituiscono la base del progetto Teachers 4.0 Digital Age. Questi Orientamenti mirano a formare gli insegnanti e a fornire loro le conoscenze, gli strumenti e le tecniche necessarie per accrescere la digital media literacy nell'ambiente scolastico europeo e combattere la disinformazione. Ciò significa che il risultato indiretto di questo progetto sarà la responsabilizzazione degli studenti nell'esplorare il mondo digitale e la promozione dell'impegno democratico.

I destinatari degli Orientamenti sono gli insegnanti della scuola primaria e secondaria ai quali viene offerto un approccio strutturato per aiutare gli studenti a sviluppare il pensiero critico e un comportamento online responsabile. Gli Orientamenti contengono spiegazioni semplici di concetti tecnici, esercizi di valutazione incentrati sul fact-checking che possono essere implementati in classe e consigli sull'adozione di abitudini e comportamenti online più positivi.

Gli Orientamenti forniscono inoltre una serie di esempi di attività didattiche che possono ispirare lo sviluppo di lezioni più strutturate sul tema della disinformazione. Queste attività sono inoltre integrate da una serie di suggerimenti e note di approfondimento che spostano l'attenzione su argomenti più impegnativi offrendo suggerimenti su come affrontarli in modo efficace. Questo approccio integrato fa sì che gli insegnanti siano ben preparati ad affrontare le complessità della digital media literacy e della disinformazione in modo coinvolgente e pedagogicamente efficace.

Nel complesso, l'obiettivo degli Orientamenti è quello di sostenere gli insegnanti nella creazione di un ambiente scolastico in cui gli studenti siano messi in grado di pensare in modo critico e di agire responsabilmente nelle loro interazioni online. Offrendo strumenti pratici, esempi reali e strategie didattiche, gli Orientamenti intendono migliorare la qualità dell'educazione digitale in Europa e aiutare gli studenti a diventare cittadini digitali informati e attivi.

1.4 Il Curriculum

Il Curriculum ha l'obiettivo di fornire ai futuri insegnanti le competenze necessarie nel campo della digital media literacy e consentire loro di coinvolgere i loro futuri studenti con metodi efficaci per valutare l'informazione e distinguere tra disinformazione, misinformazione e malinformazione.

In particolare, il Curriculum è stato sviluppato grazie alla collaborazione di 6 grandi università europee e di 3 organizzazioni selezionati tra i 16 partner coinvolti nel progetto. E' importante ricordare che i Paesi partecipanti (Bulgaria, Romania, Cipro, Grecia e Italia) sono stati scelti perché presentano bassi livelli di media literacy. I partner responsabili dello sviluppo del Curriculum sono:

- Università Europea di Cipro
- Università Nazionale e Capodistriana di Atene, Grecia
- Università di Sofia St. Kliment Ohridski, Bulgaria
- Università Occidentale di Timisoara, Romania
- Università di Lodz, Polonia
- Università di Palermo, Italia
- EAVI, Belgio
- Mediawise, Romania
- Istituto di apprendimento permanente di Atene, Grecia.

1.4.1 Analisi dei bisogni nella formazione iniziale degli insegnanti

Una recente ricerca sulla media literacy in Europa ha osservato che, nella maggior parte degli Stati membri dell'UE, la formazione degli insegnanti sulla media literacy o media education è ancora scarsa. Gli insegnanti possono talvolta non avere l'esperienza o le conoscenze per valutare criticamente le implicazioni pedagogiche di un particolare medium o le questioni etiche che le piattaforme digitali sollevano circa la privacy degli studenti, o semplicemente il tempo e le risorse per promuovere la media literacy in modo partecipativo (Foulger et al. 2019).

Le università e gli enti preposti alla formazione iniziale degli insegnanti possono gettare solide basi per le competenze di digital media literacy degli insegnanti, anche se l'aggiornamento professionale rimane una costante per tutta la vita nella società contemporanea in continua evoluzione (Wilson et al. 2013). Lo sviluppo di competenze di digital media literacy dovrebbe riguardare tutti gli insegnanti già a partire dalla loro formazione iniziale nelle università. La capacità di cercare informazioni pertinenti e

affidabili, di valutarne la validità e di individuare le informazioni distorte sono competenze fondamentali in tutte le discipline (Commissione europea, 2022).

1.4.2 Il contenuto del Curriculum

Il progetto Teachers 4.0 Digital Age non ha sviluppato il Curriculum da zero. La sua base di partenza sono stati due importanti documenti redatti dal Gruppo di esperti della Commissione europea sulla lotta alla disinformazione e la promozione della digital media literacy:

- gli [*Orientamenti per gli insegnanti e gli educatori volti a contrastare la disinformazione e promuovere l'alfabetizzazione digitale attraverso l'istruzione e la formazione*](#) [cfr. § 1.3. sopra]
- e la [*Relazione finale sulla lotta alla disinformazione e la promozione dell'alfabetizzazione digitale attraverso l'istruzione e la formazione*](#). (in inglese)

Il Curriculum corrisponde a un totale di 60 ore di formazione (30 ore per l'insegnamento diretto + 30 ore per lo studio individuale). Si ispira ai contenuti dei documenti sopra citati e comprende i seguenti dieci moduli:

1. Introduzione
2. Disinformazione: di cosa stiamo parlando?
3. Parole chiave e definizioni
4. Creare scenari per l'insegnamento e l'apprendimento nell'ambiente scolastico digitale
5. Verificare e valutare la digital media literacy a scuola
6. Esplorare le principali pratiche mediali di bambini e studenti
7. Insegnare la digital media literacy e la disinformazione
8. Sviluppare competenze mediali digitali in classe: diventare cittadini digitali
9. Gli studenti in tutte le loro diversità
10. Esempi pratici di Unità di Apprendimento

Tutti i moduli sono corredati di specifiche attività didattiche, adatte ai destinatari di riferimento e coerenti con gli obiettivi specifici di ciascun modulo.

1.4.3 La progettazione

Attualmente, i corsi di formazione iniziale degli insegnanti incentrati sulla digital media literacy sono spesso facoltativi, se non addirittura inesistenti. Dato il ruolo critico della digital media literacy nell'apprendimento contemporaneo, è importante che i corsi di digital media literacy siano integrati in modo più efficace nella formazione iniziale degli insegnanti. Nei sei dipartimenti di pedagogia delle università partecipanti al progetto è stato inserito nei piani di studio dei corsi di laurea dedicati alla formazione iniziale degli insegnanti un insegnamento basato su questo Curriculum. Tutte le università partecipanti sono state coinvolte in un rigoroso processo di validazione che ha comportato la revisione scientifica e l'esame dei contenuti del corso prima della sua finalizzazione, traduzione e sperimentazione didattica nel corso dell'anno accademico 2024-2025. Il

Curriculum è stato inizialmente sviluppato in inglese e poi tradotto in tutte le lingue dei partner: greco, italiano, rumeno, bulgaro e polacco.

L'obiettivo finale è far sì che questo insegnamento universitario sulla digital media literacy contro la disinformazione diventi obbligatoria in tutta la formazione iniziale dei futuri insegnanti. Il progetto ha previsto il coinvolgimento di un totale di 1.050 futuri insegnanti a Cipro, in Grecia, Bulgaria, Romania, Polonia e Italia.

1.4.4 I materiali supplementari per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione

Oltre ai contenuti dei 10 moduli inclusi nel Curriculum, è stato sviluppato anche un ricco corredo di materiali supplementari per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione di ciascun modulo. La produzione di questi materiali è di importanza fondamentale in quanto può contribuire in modo sostanziale al processo di insegnamento, coinvolgere gli studenti in un modalità di apprendimento multidimensionale e sviluppare le loro capacità di applicare nella pratica le proprie conoscenze. Questo compito ha comportato uno sforzo sistematico affinché il materiale didattico includesse i seguenti tre tipi di interazione:

1. studente-studente
2. studente-docente
3. studente-contenuto del corso.

L'intera gamma dei materiali supplementari comprende, tra l'altro:

- Presentazioni PowerPoint pronte per l'uso
- Scenari ipotetici per giochi di ruolo
- Film e video
- Bibliografia supplementare
- Domande interattive di autovalutazione pronte per l'uso, ad esempio utilizzando Mentimeter
- Rubriche di valutazione.

Per maggiori informazioni: <https://teachers4digitalage.eu/it/>

Bibliografia

- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2002), *Final report of the Commission expert group on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training: final report*, Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/283100>
- Foulger, T. S., Wetzel, K., & Buss, R. R. (2019). Moving toward a Technology Infusion Approach: Considerations for Teacher Preparation Programs. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 79-91. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1568325>
- Frau-Meigs, D., Velez, I. & Flores, J. (2017). *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe Cross-Country Comparisons*, Routledge.
- Wilson, C., Alton, G., Ramon, T., Kwame A., and Chi K. C. (2013). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. UNESCO.

2. Disinformazione: di cosa stiamo parlando?



Il modulo in sintesi

2. Disinformazione: di cosa stiamo parlando?	
<i>Abstract</i>	Questo modulo definisce la disinformazione offrendo una definizione formale ed esemplificando, attraverso esempi specifici e casi di studio. Tratta del concetto di disinformazione, in generale e rispetto alle fake news. Mette, inoltre, in relazione la disinformazione con concetti correlati, come la cultura partecipativa, ed esamina fenomeni legati alla disinformazione, come le camere dell'eco e la bolla di filtraggio, prendendo in esame le conseguenze dannose per la democrazia, per le istituzioni, per il sistema valoriale democratico e per la partecipazione paritaria al mondo digitale.
<i>Obiettivi di apprendimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Definire e distinguere la disinformazione, la misinformazione e la malinformazione. ● Identificare varie forme e fonti di disinformazione, inclusi i social media, i media tradizionali e la propaganda politica. ● Analizzare l'impatto della disinformazione sugli individui, sulle società e sui processi democratici. ● Sviluppare capacità di pensiero critico per discernere fonti di informazione credibili e verificare l'accuratezza delle informazioni incontrate online.
<i>Risorse & strumenti</i>	<p><i>Risorse:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Orientamenti per gli insegnanti e gli educatori volti a contrastare la disinformazione e promuovere l'alfabetizzazione digitale attraverso l'istruzione e la formazione ● Testimonianza di Nayirah ● I serpenti hanno le gambe ● Presentazione PowerPoint (SM2.2) <p><i>Strumenti:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Connessione Internet, monitor interattivo o lavagna e videoproiettore ● Dispositivi digitali (notebook, tablet o smartphone) per gli studenti ● Cartellone e pennarelli per attività di gruppo
<i>Durata totale</i>	195 minuti

Introduzione

Durata: 15 minuti

Traguardi di apprendimento:

- Brainstorming sul tema della disinformazione.
- Riflettere sui meccanismi utilizzati per diffondere la disinformazione e su ciò che porta alla diffusione della disinformazione.

Risorse e strumenti: Presentazione PowerPoint SM2.2 (inclusa attività di ice breaking, definizioni utili, video)

Descrizione:

Promuovere il pensiero critico è un aspetto essenziale della digital media literacy nell'era dell'informazione. La digital media literacy è attualmente una delle competenze più importanti per la cittadinanza attiva e la partecipazione democratica nell'era digitale. Oggi non si può essere considerati alfabetizzati digitalmente o essere in grado di esercitare attivamente i propri diritti e responsabilità come cittadini informati, a meno che non si siano sviluppate capacità di pensiero critico accanto a competenze tecniche. Una persona digitalmente alfabetizzata ha la capacità di navigare in Internet, accedere, analizzare e valutare le informazioni. L'obiettivo di questo modulo è quello di sensibilizzare gli studenti sui modi in cui funziona la disinformazione e di promuovere il pensiero critico, in particolare quando si tratta di fruire e diffondere informazioni nel mondo digitale, dotandosi delle competenze necessarie per evitare di essere manipolati da individui o organizzazioni che diffondono informazioni false, minando così la democrazia, le istituzioni e i valori democratici, nonché la partecipazione paritaria alla sfera pubblica online e offline.

In questo modulo si introducono il termine **disinformazione** e altre parole chiave rilevanti quali misinformazione, malinformazione, fake news, echo chambers (camere dell'eco), filter bubbles (bolle di filtraggio), da mettere in relazione con concetti importanti per la discussione di diverse questioni sulla disinformazione che saranno affrontate negli altri moduli.

Per avviare la discussione e introdurre le idee discusse nel modulo, gli studenti visionano il breve video [L serpenti hanno le gambe \(SM2.1\)](#). L'obiettivo è quello di permettere al gruppo di considerare le modalità con cui oggi si diffonde la disinformazione (internet è una fonte primaria), riflettere sul perché (cosa permette la diffusione della disinformazione), considerare l'assurdità di certe affermazioni ("i serpenti hanno le gambe") e smontare la fiducia in quelle informazioni false che acquistano credibilità solo perché sono state recuperate online ("le ho lette su internet"). Domande come le seguenti possono essere utilizzate per stimolare la discussione:

- Identificate qualche problema con le informazioni condivise nel video *L serpenti hanno le gambe*?
- Come si è diffusa questa informazione e perché chi parla ci crede?
- Riflettete sull'incredulità dell'oratore quando si imbatte in un vero serpente e sul suo dubbio riguardo alla vera identità dell'animale che ha incontrato

perché non corrisponde alle informazioni che ha ricevuto sui serpenti su Internet. Cosa ci dice questo sulle informazioni che riceviamo online?

Approfondimenti teorici

Durata: 60 minuti

Obiettivi di apprendimento:

- Definire e distinguere i termini disinformazione, misinformazione e malinformazione.
- Identificare varie forme e fonti di disinformazione, inclusi i social media, i media tradizionali e la propaganda politica.
- Analizzare l'impatto della disinformazione sugli individui, sulle società e sui processi democratici.
- Sviluppare capacità di pensiero critico per discernere fonti di informazione credibili e verificare l'accuratezza delle informazioni incontrate online.

Risorse e strumenti: PowerPoint, computer con accesso a Internet, proiettore e altoparlanti.

Descrizione:

Della disinformazione e dei problemi correlati

La diffusione della disinformazione è cresciuta sempre più nell'era digitale, facilitata dalla rapida circolazione di informazioni attraverso piattaforme online e social media. Il suo impatto può essere di vasta portata, influenzando il discorso pubblico, i processi politici e le norme sociali.

La disinformazione si riferisce a informazioni false o fuorvianti diffuse deliberatamente con l'intento di ingannare o manipolare gli altri e può causare danni pubblici. Si tratta di "informazioni verificabilmente false o fuorvianti create, presentate e diffuse a scopo di lucro o per ingannare intenzionalmente il pubblico" ([Orientamenti per gli insegnanti e gli educatori volti a contrastare la disinformazione e promuovere l'alfabetizzazione digitale attraverso l'istruzione e la formazione, 2022, p. 11](#)). Si differenzia dalla **misinformazione** che è costituita da informazioni false che vengono spesso condivise perché gli utenti credono in buona fede che siano vere (ibidem), e dalla **malinformazione o cattiva informazione** che si basa su informazioni corrette, ma rimosse dal contesto originale al fine di fuorviare, danneggiare o manipolare. Come sostengono Wardle e Hossein Derakhshan, si verifica quando "le informazioni autentiche vengono condivise per causare danni, spesso spostando informazioni, destinate a rimanere private, nella sfera pubblica" ([Information Disorder: Towards an interdisciplinary framework for research and policy making](#)). A differenza della misinformazione, che può essere diffusa inavvertitamente o involontariamente, la disinformazione viene diffusa con lo scopo di influenzare credenze, opinioni o comportamenti. Spesso comporta la distorsione o la fabbricazione di fatti, la manipolazione di narrazioni o la presentazione selettiva di informazioni per servire una specifica agenda.

La disinformazione può assumere varie forme, tra cui notizie false, post ingannevoli sui social media, immagini o video manipolati, citazioni inventate e statistiche fuorvianti. È

comunemente usata per la propaganda politica, per seminare discordia o confusione, per screditare gli oppositori o per promuovere ideologie o interessi specifici.

Alcuni casi che illustrano i diversi modi in cui la disinformazione può essere utilizzata per manipolare l'opinione pubblica, promuovere agende politiche o minare la fiducia nelle istituzioni includono, a titolo esemplificativo ma non esaustivo, la propaganda diffusa in tempo di guerra, l'interferenza russa nelle elezioni presidenziali statunitensi del 2016, la disinformazione anti-vaccino, la disinformazione durante la pandemia di COVID-19, la manipolazione delle informazioni riguardanti migranti e richiedenti asilo, false pubblicità sotto forma di articoli che promuovono prodotti per la perdita di peso e persino la diffusione di informazioni errate o completamente false sul curriculum di educazione sessuale e di genere con l'obiettivo di creare panico morale e impedirne l'insegnamento nelle scuole. Come si può capire, l'ampiezza della disinformazione è vasta e le sue conseguenze possono essere deleterie per la democrazia, la partecipazione civica, l'uguaglianza o persino la pace, per citarne solo alcune. Questi esempi sottolineano l'importanza del pensiero critico e della digital media literacy nella valutazione delle fonti di informazione e nella lotta alla diffusione di informazioni false o fuorvianti.

In sintesi, la disinformazione si distingue dalla misinformazione per via del suo intento deliberato (Bennett & Livingston 2018; Fallis 2015; Weedon, Nuland e Stamos 2017). La misinformazione riguarda la qualità delle informazioni, comprende dettagli imperfetti, fuorvianti o imprecisi (Tucker et al. 2018; Weeks e Gil de Zúñiga 2019) e si verifica involontariamente. Come afferma Fallis (2015), "A differenza di un errore in buona fede, la disinformazione proviene da qualcuno che è attivamente impegnato nel tentativo di fuorviare" (p. 402). In sostanza, la misinformazione è "un'informazione fuorviante o imprecisa", mentre la disinformazione "include tutte le forme di informazioni false, imprecise o fuorvianti progettate, presentate e promosse per causare danni intenzionalmente o a scopo di lucro" (Commissione europea 2018, p. 10).

Come e perché si diffonde la disinformazione

La disinformazione si diffonde attraverso diversi meccanismi, principalmente a causa del suo fascino emotivo, della facilità di accesso e della natura algoritmica delle piattaforme online. È più probabile che le persone condividano contenuti che suscitano reazioni forti, che si tratti di paura, rabbia o convalida delle loro convinzioni. Gli algoritmi dei social media amplificano tali contenuti perché stimolano il coinvolgimento, creando camere d'eco in cui prospera la disinformazione. Inoltre, la disinformazione può essere diffusa strategicamente da malintenzionati, come campagne sponsorizzate dallo Stato o gruppi ideologicamente motivati, per influenzare l'opinione pubblica, sconvolgere le società o raggiungere obiettivi politici.

La disinformazione, che comporta la diffusione di informazioni false o fuorvianti con l'intento di ingannare, è spesso utilizzata da individui o gruppi che mirano a manipolare la percezione pubblica e promuovere agende specifiche. Secondo Doowan Lee e Adean Mills Golub, due esperti di analisi della disinformazione e co-fondatori di Veracity Authentication Systems Technology (VAST), la disinformazione si diffonde in quattro modi significativi:

- **Ingegneria sociale:** fornire un quadro per caratterizzare e manipolare in modo errato eventi, incidenti, problemi e discorso pubblico. L'ingegneria sociale ha spesso lo scopo di influenzare l'opinione pubblica a favore di un determinato ordine del giorno.
- **Amplificazione non autentica:** utilizzo di troll, spam bot, account di falsa identità noti come sock puppet, account a pagamento e influencer sensazionali per aumentare il volume dei contenuti dannosi.
- **Micro-targeting:** sfruttare gli strumenti di targeting progettati per il posizionamento degli annunci e il coinvolgimento degli utenti sulle piattaforme dei social media per identificare e coinvolgere il pubblico più probabile che condividerà e amplificherà la disinformazione.
- **Molestie e abusi:** utilizzo di un pubblico mobilitato, account falsi e troll per oscurare, emarginare e allontanare giornalisti, opinioni opposte e contenuti trasparenti" (World Economic Forum, 2022).

Uno degli aspetti comuni delle campagne di disinformazione è screditare le voci autorevoli. Secondo Ruth Ben-Ghiat, storica della New York University, coloro che diffondono disinformazione spesso mirano a minare la fiducia nelle élite e nelle fonti affidabili, collegandole a presunte cospirazioni e dipingendole come gruppi corrotti. Si osserva che le narrazioni anti-scienza e anti-globalismo sono interconnesse (World Economic Forum, 2022). Inoltre, secondo gli esperti, riportare la verità è spesso un'impresa costosa, dispendiosa in termini di tempo e rischiosa. In un'epoca di comunicazione istantanea, la disinformazione si diffonde rapidamente, superando il lento e meticoloso processo di verifica dei fatti. Le storie più importanti, soprattutto quelle con conseguenze significative, possono richiedere settimane o addirittura mesi per essere scoperte, come dimostrato dall'indagine #MeToo. Inoltre, i reportage da zone di conflitto o sotto regimi autoritari rappresentano un pericolo significativo per i giornalisti, rendendo difficile fornire resoconti accurati e di prima mano, essenziali per la consapevolezza e la responsabilità pubblica (World Economic Forum, 2022).

Echo Chambers e filter bubbles al servizio della misinformazione

Sebbene la disinformazione sia stata vista dalla ricerca come una bugia strategica e il pubblico sia stato visto come una vittima, si può anche sostenere che "le persone a volte fruiscono della disinformazione a cui vogliono credere perché conferma la loro visione del mondo e promuove i loro interessi" (Ruiz e Nilsson, 2023, p. 20). Questa tendenza, nota anche, come bias di conferma, che si riferisce all'interpretazione di informazioni volte a favorire e/o supportare le proprie credenze e convinzioni. Come sostiene O'Shaughnessy (2020), "la 'vittima' della disinformazione non è affatto necessariamente ingenua: il processo potrebbe essere più appropriatamente descritto come una co-produzione, con il bersaglio invitato a unirsi a una fantasia condivisa" (p. 55). Questa è la logica alla base delle **echo chambers** (Nguyen 2020), "un ambiente epistemico in cui i partecipanti incontrano credenze e opinioni che coincidono con le proprie" (Ruiz e Nilsson, 2023, p.18); cioè, "un meccanismo auto-rinforzante che sposta l'intero gruppo verso posizioni più estreme" (Cinelli et al. 2021, p. 1), portando alla radicalizzazione.

Poiché su Internet le persone tendono a impegnarsi di più con altri che condividono i loro interessi e punti di vista, vengono create comunità virtuali in cui gli individui si scambiano informazioni in linea con le proprie convinzioni. Queste comunità sono chiamate echo chambers (camere dell'eco) perché le opinioni di ogni persona sono essenzialmente rafforzate da quelle degli altri membri del gruppo. Agendo sia come specchi sia come amplificatori di visioni del mondo personali, le camere dell'eco creano un ambiente favorevole alla radicalizzazione ([Filter bubbles and echo chambers - Fondation Descartes](#)), rafforzando così la disinformazione in generale e diventando un terreno fertile per le teorie del complotto mentre i partecipanti rimangono imprigionati in una echo chambers.

Una filter bubble (bolla di filtraggio) si riferisce al processo mediante il quale le informazioni vengono adattate prima che raggiungano un utente di Internet. L'esperto di Internet Eli Pariser spiega che le filter bubbles derivano dalla personalizzazione dei contenuti online, che si ritiene isola intellettualmente gli utenti e riduca la varietà di informazioni che incontrano (Pariser, 2012). Ad esempio, su Facebook, una persona con un vivo interesse per i gatti vedrà una quantità significativa di contenuti relativi ai gatti sul proprio feed di notizie. Ciò è dovuto agli algoritmi utilizzati dalle piattaforme digitali, che determinano gli interessi degli utenti, analizzando il loro comportamento online. ([Filter bubbles and echo chambers - Fondation Descartes](#)).

La cultura partecipativa e l'ascesa della disinformazione

Il termine "cultura partecipativa" ha acquisito importanza con l'ascesa delle tecnologie Web 2.0. Significa l'emergere del "prosumer", un individuo che non è solo un consumatore passivo di cultura, ma anche un produttore attivo. Questo cambiamento consente alle persone di impegnarsi nella creazione e nell'archiviazione di contenuti, condividendoli attraverso blog e piattaforme come Facebook, X (Twitter), Tik-Tok e YouTube, solo per citarne alcuni. Henry Jenkins, uno dei principali teorici dei media, sostiene che la cultura partecipativa rappresenta una trasformazione significativa nel modo in cui gli individui interagiscono con i media e tra di loro. A differenza del consumo tradizionale dei media, in cui il pubblico assorbe passivamente i contenuti, la cultura partecipativa consente agli individui di impegnarsi attivamente nella creazione, condivisione e interpretazione dei contenuti multimediali (Jenkins, 2009). Il prosumer è celebrato come un individuo dotato di potere, libertà e competenze (sia strumentali sia di alfabetizzazione) per contribuire alla continua espansione della produzione culturale resa possibile da Internet. Questa visione presenta un quadro altamente ottimistico della partecipazione, supponendo che gli individui abbiano ora accesso a forme di auto-espressione precedentemente non disponibili, che tutte le espressioni siano preziose e desiderate e che i contributi implicino la partecipazione e confermino la propria presenza e identità nel mondo.

Tuttavia, si possono sollevare diverse obiezioni contro questa tesi. In primo luogo, l'idea che i nuovi media e le tecnologie del Web 2.0 abbiano permesso agli individui di essere più coinvolti nella creazione di contenuti è discutibile. Sebbene i media tradizionali non offrissero tante opportunità per la creazione e la condivisione di contenuti, non

precludevano del tutto il coinvolgimento interattivo. L'idea che un tempo il pubblico fosse analfabeta dei media, destinatario passivo di informazioni e ora sia diventato un comunicatore attivo e alfabetizzato ai media è fuorviante e, in qualche modo, offensiva. Sebbene l'alfabetizzazione tecnica ai media sia in aumento in alcuni paesi, l'alfabetizzazione mediale critica, ovvero la capacità di valutare criticamente le informazioni e le loro fonti, non procede con lo stesso ritmo. I processi di mediatizzazione, globalizzazione e commercializzazione rendono la competenza mediale (sia tecnica sia critica) cruciale per la formazione dell'identità e lo sviluppo individuale (Xinaris, 2016).

In secondo luogo, il concetto stesso di partecipazione deve essere esaminato. Fuchs (2014) critica l'uso del termine per descrivere le interazioni online e la condivisione di contenuti, sostenendo che ha origine dalle scienze politiche ed è legato alla democrazia partecipativa con connotazioni marxiste. Secondo Fuchs, la vera partecipazione coincide con il diritto e la reale possibilità di far parte delle strutture decisionali e di controllo che riguardano gli individui. Pertanto, non tutti i contributi possono essere considerati una vera partecipazione, soprattutto da una prospettiva marxista.

La cultura partecipativa può rafforzare in modo significativo la disinformazione attraverso diversi meccanismi. Le piattaforme digitali consentono a chiunque di creare e condividere contenuti senza i tradizionali gatekeeper, consentendo alla disinformazione sensazionale e coinvolgente di diventare virale. Gli algoritmi dei social media promuovono contenuti che si allineano con le convinzioni esistenti degli utenti, formando camere dell'eco che rafforzano la disinformazione escludendo le informazioni contraddittorie. La convalida sociale attraverso "Mi piace", condivisioni e commenti rende gli utenti più propensi ad accettare e diffondere informazioni false. Inoltre, la cultura dei meme semplifica questioni complesse in dichiarazioni fuorvianti, mentre il giornalismo partecipativo spesso manca della formazione necessaria per evitare la disinformazione involontaria. Gli influencer con un grande seguito possono amplificare ulteriormente la disinformazione, guidati dalla loro affidabilità e dai potenziali incentivi monetari. Di conseguenza, la cultura partecipativa può promuovere un ambiente in cui la disinformazione prospera, sottolineando la necessità di un pensiero critico, di una digital media literacy e di una gestione responsabile delle piattaforme.

Responsabilizzare gli utenti, combattere la disinformazione

Le organizzazioni europee e internazionali hanno sollevato la questione dell'allarmante aumento della disinformazione diffusa in diverse occasioni. In una dichiarazione al Consiglio per i diritti umani, il capo dei diritti umani delle Nazioni Unite, Michelle Bachelet, ha sottolineato che la disinformazione è un sintomo di problemi globali più profondi, come la disuguaglianza sistemica, il disincanto politico e i disordini sociali. Bachelet ha evidenziato la necessità di ripristinare la fiducia del pubblico affrontando queste cause di fondo, ha messo in guardia contro la censura come soluzione e ha sostenuto politiche a sostegno del giornalismo indipendente, del pluralismo dei media e della digital media literacy, nonché di una maggiore trasparenza e responsabilità da parte delle società di social media ([L'aumento della disinformazione è un sintomo di "malattie globali" che](#)

[minano la fiducia del pubblico: Bachelet | UN News](#)). Sulla stessa linea, la politica della Commissione europea in materia di disinformazione online mira a contrastare la diffusione di informazioni false attraverso varie strategie. Tra queste, la promozione della trasparenza, il miglioramento della qualità delle informazioni, la responsabilizzazione degli utenti e la promozione di un approccio collaborativo con le piattaforme online e le parti interessate. La Commissione sostiene inoltre le iniziative di ricerca e verifica dei fatti per combattere la disinformazione. Il presente quadro strategico mira a proteggere i processi democratici e la salute pubblica, in particolare in tempi di crisi, garantendo che i cittadini abbiano accesso a informazioni affidabili e accurate (<https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/online-disinformation>).

Riconoscendo che la disinformazione rappresenta un'enorme minaccia per la democrazia, la Commissione europea ha rafforzato il *Codice di buone pratiche sulla disinformazione*, Introdotto nel 2022, il Codice rafforza le misure per combattere la disinformazione online. Gli elementi chiave includono azioni più incisive per demonetizzare la disinformazione, una maggiore trasparenza nella pubblicità politica, una copertura completa dei comportamenti manipolativi e strumenti migliorati per la responsabilizzazione degli utenti e il controllo dei fatti. Il Codice mira a proteggere i processi democratici e la salute pubblica, promuovendo la trasparenza, la responsabilità e la collaborazione tra piattaforme, inserzionisti e parti interessate. Comprende, inoltre, un solido quadro di monitoraggio e l'istituzione di un Centro per la trasparenza e di una Task Force permanente (https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/new-push-european-democracy/protecting-democracy/strengthened-eu-code-practice-disinformation_it)

Inoltre, le Autorità Nazionali di Regolamentazione (ANR) svolgono un ruolo cruciale nella lotta alla disinformazione, garantendo il pluralismo dei media, salvaguardando la libertà di espressione e promuovendo la media literacy. Esse operano in modo indipendente, bilanciando la regolamentazione e l'interesse pubblico. Le ANR implementano programmi di media literacy per responsabilizzare i cittadini con capacità di pensiero critico, essenziali per identificare e rifiutare la disinformazione (Themistokleous, 2019). La Cyprus Radio Television Authority ne è un esempio con le sue attività di educazione degli studenti alla valutazione dei contenuti multimediali. Questo approccio ridefinisce le ANR da autorità di vigilanza del mercato ad attori chiave nella promozione dei valori democratici e della cittadinanza informata ([Il ruolo delle autorità nazionali di regolamentazione nella lotta alla disinformazione - Centro per il pluralismo e la libertà dei media \(eui.eu\)](#)

Un importante strumento attualmente a disposizione dei cittadini europei è il [Regolamento sui Servizi Digitali \(Digital Service Act, - da ora in poi: DSA\)](#). A partire dal 17 febbraio 2024 le norme contenute in questo Regolamento si applicano a tutte le piattaforme. Con l'introduzione di questo documento, "i ruoli degli utenti, delle piattaforme e delle autorità pubbliche vengono riequilibrati secondo i valori europei, ponendo al centro i cittadini" (DSA).

"Il DSA regola gli intermediari e le piattaforme online come i marketplace, i social network, le piattaforme di condivisione dei contenuti, gli app store e le piattaforme di viaggi e alloggi online. Il suo obiettivo principale è prevenire le attività illegali e dannose online e la diffusione della disinformazione. Garantisce la sicurezza degli utenti, protegge i diritti fondamentali e crea un ambiente di piattaforma online equo e aperto" (ibidem).

Il Regolamento sui servizi digitali è stato introdotto per affrontare alcune importanti sfide che si sono presentate con la rapida espansione dei servizi e delle piattaforme digitali. In sostanza, il DSA è stato sviluppato per migliorare la sicurezza degli utenti, creare un ambiente digitale più trasparente ed equo e garantire che le grandi piattaforme si assumano una maggiore responsabilità per i contenuti e i servizi che offrono.

Tenendo conto della crescente presenza di contenuti dannosi, compresa l'ampia circolazione di materiale illegale e nocivo, come l'incitamento all'odio, la disinformazione e le merci contraffatte, il Regolamento sui Servizi Digitali mira a garantire che le piattaforme online siano ritenute responsabili della gestione efficace di tali contenuti. Inoltre, prima della sua istituzione, una regolamentazione limitata sul modo in cui le piattaforme digitali moderavano i contenuti, gestivano i dati degli utenti o utilizzavano algoritmi per dare priorità alle informazioni, comportava una mancanza di responsabilità e trasparenza nei processi utilizzati dalle piattaforme su tali questioni; con il DSA le piattaforme sono ritenute responsabili delle loro pratiche e la diffusione di contenuti su larga scala attraverso grandi piattaforme è disciplinata da norme più chiare per gestire la loro crescente influenza e il loro ruolo nella diffusione su larga scala dei contenuti. La legge sui servizi digitali rafforza i diritti degli utenti fornendo strumenti migliori per segnalare i contenuti illegali, aumentando la trasparenza nella pubblicità online e offrendo informazioni più chiare sul modo in cui le piattaforme utilizzano gli algoritmi per modellare le esperienze online degli utenti e l'accesso alle informazioni, migliorando così lo sviluppo di bolle di filtraggio.

Il Regolamento sui Servizi Digitali dell'UE rafforza gli sforzi per combattere la diffusione della disinformazione attraverso diverse misure importanti. Esso ritiene le piattaforme digitali, in particolare quelle di grandi dimensioni, responsabili della gestione dei contenuti illegali e dannosi, compresa la disinformazione, e richiede loro di attuare misure per la loro rapida individuazione, valutazione e rimozione. Le piattaforme sono, inoltre, incaricate di condurre valutazioni del rischio sull'impatto della disinformazione e di adottare strategie, come l'adeguamento degli algoritmi, per prevenire la diffusione di contenuti falsi o fuorvianti. Una maggiore trasparenza è un'altra caratteristica fondamentale della nuova normativa, in quanto il Regolamento sui Servizi Digitali fornisce agli utenti informazioni su come i sistemi di personalizzazione e gli algoritmi danno priorità ai contenuti e impone alle piattaforme di esplicitare maggiormente come vengono visualizzati gli annunci mirati, spesso utilizzati per diffondere disinformazione. I meccanismi avanzati di segnalazione degli utenti consentono alle persone di segnalare più facilmente i contenuti fuorvianti e obbligano le piattaforme a rispondere prontamente. Per individuare e contrastare meglio le campagne di disinformazione il Regolamento sui Servizi Digitali incoraggia la cooperazione tra piattaforme,

organizzazioni di fact-checking e autorità. Infine, le piattaforme online di dimensioni molto grandi (very large online platforms - VLOP) sono soggette a una vigilanza più rigorosa, con audit annuali da parte delle autorità nazionali e dell'UE per garantire la conformità ai requisiti del Regolamento sui Servizi Digitali. Attraverso queste misure, il Regolamento sui Servizi Digitali rafforza in modo significativo la lotta contro la diffusione e l'influenza della disinformazione.

Sebbene l'approccio migliore per contrastare la disinformazione sia attualmente oggetto di dibattito, gli esperti concordano sulla necessità che il pubblico, le autorità di regolamentazione e le aziende proprietarie di social media collaborino per limitarne la diffusione, poiché la disinformazione domina sempre più il panorama dei contenuti prodotti e diffusi online.

Attività

1. Riconoscere il funzionamento della disinformazione: la testimonianza di Nariyah

Durata: 35 minuti

Traguardi di apprendimento:

- Applicare la loro comprensione della disinformazione a esempi del mondo reale, identificando e spiegando le strategie di disinformazione utilizzate.
- Comprendere le implicazioni etiche della diffusione della disinformazione e l'importanza di promuovere un'informazione accurata.

Risorse e strumenti: Computer o tablet con accesso a Internet e proiettore, cartellone e pennarelli per attività di gruppo

Descrizione:

1. Gli studenti guardano una clip di 6 minuti di un fatto di cronaca, noto come la testimonianza di [Nariyah \(SM2.3\)](#).
2. Gli studenti sono divisi in piccoli gruppi (4/5 partecipanti ciascuno).
3. Gli studenti discutono in piccoli gruppi e preparano le risposte alle seguenti domande:
 - Quali sentimenti suscita in lei la testimonianza (non riferisca alcuna informazione se non che la testimonianza riguarda le atrocità commesse dai soldati iracheni durante la guerra del Golfo)?
 - Quali tecniche ed elementi della testimonianza supportano la creazione di questi sentimenti?
 - Che impatto immagina abbia avuto sull'opinione pubblica?
4. Gli studenti presentano le loro risposte a tutto il gruppo.
5. Una volta completata la discussione, il docente procede a condividere alcune informazioni importanti su questo caso.

La "testimonianza di Nariyah" si riferisce a un incidente controverso e influente avvenuto nel 1990, che coinvolse una ragazza kuwaitiana di 15 anni conosciuta solo con il suo nome di battesimo, Nariyah. Questa testimonianza ha giocato un ruolo significativo nel plasmare l'opinione pubblica e la politica degli Stati Uniti durante la preparazione della guerra del Golfo.

La testimonianza di Nariyah rimane un caso di studio chiave negli studi sui media, nelle pubbliche relazioni e nelle scienze politiche, perché evidenzia le complessità e le potenziali conseguenze della disinformazione e della propaganda. In seguito, è stato rivelato che Nariyah era la figlia di Saud Al-Sabah, l'ambasciatore del Kuwait negli Stati Uniti, un fatto che non è stato rivelato al momento della sua testimonianza e che la testimonianza faceva parte di una campagna organizzata dalla società di pubbliche relazioni Hill & Knowlton, assunta dal governo kuwaitiano per raccogliere sostegno per l'intervento militare.

Una volta che il docente rivela la verità su questa testimonianza, agli studenti viene chiesto di reagire e rispondere alle seguenti domande, come gruppo:

- Si tratta di un caso di disinformazione? Perché?
- Se il pubblico è stato ingannato in questa occasione, quali questioni morali sorgono?
- Quali sono le implicazioni etiche dell'uso di pratiche ingannevoli nell'advocacy e nelle pubbliche relazioni?
- Spiega brevemente in che termini questo possa considerarsi un esempio di come la disinformazione manipoli l'opinione pubblica con conseguenze spesso catastrofiche.

2. Comprendere le teorie del complotto e le Echo Chamber

Durata: 35 minuti

Traguardi di apprendimento:

- Comprendere la natura delle teorie del complotto e delle echo chamber.
- Sviluppare le capacità di analizzare e identificare come si diffondono le teorie del complotto.

Risorse e strumenti: computer o tablet con accesso a Internet, esempi di teorie del complotto reali e immaginarie, foglia carta in formato grandi e pennarelli per attività di gruppo.

Descrizione:

1. Dividere gli studenti in piccoli gruppi di 4-5 persone.
2. Fornire a ciascun gruppo esempi di discussioni sulle "Teorie del complotto", sia reali che immaginarie, ([SM2.4.1](#), [SM2.4.2](#), [SM2.4.3](#)) e una breve panoramica di una camera dell'eco (connessione tra diffusione del COVID 19 e 5G; connessione tra vaccini e autismo; insegnare ai bambini che l'educazione sessuale li renderà gay).
3. Ogni gruppo analizzi un esempio di teoria del complotto e risponda alle seguenti domande in modo generale, senza entrare nello specifico:
 - Come si inserisce questa teoria del complotto in una camera dell'eco?
 - Quali sono i tratti comuni della camera dell'eco per questa teoria?
 - In che modo la teoria del complotto viene rafforzata all'interno di questo gruppo?
4. I gruppi dovrebbero identificare specifici comportamenti online, piattaforme e metodi di comunicazione che contribuiscono alla diffusione della teoria del complotto (ad esempio, bloccare i partecipanti online con le cui opinioni non si è

d'accordo, da una discussione online su Facebook; ciò significa che non si possono prendere in considerazione punti di vista e opinioni diverse che potrebbero arricchire la comprensione di una situazione).

5. Ogni gruppo presenta la propria analisi, spiegando come la teoria del complotto assegnata si diffonde attraverso una echo-chamber.

3. In che modo la cultura partecipativa può rafforzare la disinformazione

Durata: 30 minuti

Traguardi di apprendimento:

- Definisci la cultura partecipativa, la disinformazione, le camere dell'eco, le bolle di filtro e la convalida sociale.
- Spiegare in che modo le piattaforme digitali consentono la creazione e la diffusione di contenuti generati dagli utenti.
- Valuta casi di studio di disinformazione diffusa attraverso la cultura partecipativa, come il Pizzagate o le teorie del complotto sul COVID-19.

Risorse e strumenti: Computer o tablet con accesso a Internet e proiettore; carta di grandi dimensioni e pennarelli per attività di gruppo.

Descrizione:

il docente chiede al gruppo di spiegare con parole proprie e di fornire esempi di ciò a cui si riferisce la cultura partecipativa sulla base della discussione della prima parte (Approfondimenti teorici). Una volta compreso dagli studenti ciò a cui si riferisce la cultura partecipativa, il docente riassume gli eventi e le informazioni riguardanti il Pizza Gate (vedi [SM2.5](#)), quindi chiede agli studenti di stilare, all'interno dei loro gruppi, un elenco dei modi in cui credono che la disinformazione sia stata diffusa (vedi SM per possibili risposte). Dopo che i punti sono stati condivisi in classe, il docente conduce una discussione su questo incidente, inserendo informazioni e guidando quando e se necessario per indurre gli studenti a capire come l'uso irresponsabile della capacità di partecipare al mondo online possa avere conseguenze materiali dirette sulla società.

Possibili domande da utilizzare nella discussione sono, a titolo esemplificativo ma non esaustivo, le seguenti:

- Quale sarebbe stato il modo responsabile per gli utenti di valutare e valutare la diffusione della (dis)informazione?
- Ci sono mezzi tecnici che avrebbero potuto utilizzare?
- Le piattaforme hanno la responsabilità di verificare i fatti?
- Gli utenti sono "innocenti" nel modo in cui la disinformazione si è diffusa?
- Si tratta di un caso di disinformazione o di disinformazione? Spiega perché.

Verifica e valutazione

1. Come misinformare e manipolare l'opinione delle persone: prepara il tuo contenuto di disinformazione

Durata: 20 minuti in classe prima della fine della lezione e lavoro asincrono dopo la lezione.

Traguardi di apprendimento:

- Identificare le tattiche e le tecniche comuni utilizzate nelle campagne di disinformazione, come le notizie false, la manipolazione dei fatti e la presentazione selettiva delle informazioni.
- Capire quanto sia facile manipolare le informazioni attraverso rappresentazioni (immagini, testi, suoni, ecc.).
- Esplorare le motivazioni alla base delle campagne di disinformazione, inclusi fattori politici, economici e ideologici.
- Riflettere sulle implicazioni etiche della creazione e della diffusione della disinformazione, compreso il suo potenziale danno per gli individui, le comunità e le istituzioni democratiche.

Risorse & strumenti: Dispositivi digitali (notebook, tablet o smartphone)

Descrizione:

Gli studenti vengono divisi in gruppi di 5-6 individui e sono invitati a cercare di disinformare intenzionalmente un pubblico, cioè a sviluppare il proprio esempio di disinformazione attraverso qualsiasi mezzo scelgano: scrivere un articolo, sviluppare un breve collage video di immagini, creare un falso a buon mercato, ecc. L'obiettivo è quello di consentire loro di esplorare la motivazione, capire quanto sia facile manipolare le informazioni con l'obiettivo di fuorviare un pubblico, condurlo verso una falsa credenza e riflettere sulle conseguenze etiche di tale azione.

Si consenta allo studente di andare nei suoi gruppi, offrendo alcuni minuti per discutere il compito con gli altri componenti; seguiranno, poi, 10-15 minuti per discutere il compito insieme e rispondere a qualsiasi domanda. Si enfatizzano i risultati dell'apprendimento di questa attività (vedi sopra), dedicando del tempo per spiegare che l'obiettivo è che si rendano conto che la disinformazione è facile da creare e diffondere, ma che il danno arrecato da essa potrebbe essere difficile da annullare.

Si tratta di un compito complesso ma creativo, che prevede una serie di passaggi:

- Selezionare un pubblico, ad esempio i genitori dei bambini delle scuole superiori, il pubblico in generale, gli adolescenti ecc.
- Scegliere un argomento, ad esempio l'immigrazione, il COVID-19, l'educazione sessuale nelle scuole, le cure miracolose per l'obesità, ecc.
- Decidere cosa si vuole che il pubblico capisca o creda, ad esempio che il COVID-19 e il 5G sono correlati, che l'educazione sessuale nelle scuole promuove l'omosessualità, che la promozione del fitness e di una dieta sana fa parte di un piano per monetizzare ogni aspetto della salute e del benessere, che c'è una campagna anti-latte che boicotta i prodotti lattiero-caseari che sono stati strumentati dalle mucche stesse, ecc.
- Individuare la modalità di comunicazione, ad esempio un collage video, un articolo, un falso a buon mercato

- Sviluppare il materiale e organizzare le informazioni in modo da supportare l'obiettivo di disinformare il pubblico, utilizzando le strategie discusse in questo modulo.
- Dopo aver completato questo compito, scrivere un breve testo di riflessione di circa 600 parole sulle implicazioni etiche del proprio lavoro: quali conseguenze potrebbe avere la diffusione di questo testo di disinformazione tra il pubblico di destinazione e altri? Come e a chi può causare danni? Cosa faresti se fossi tu il destinatario di questo testo?

Una Rubrica di valutazione per questo compito è disponibile per l'uso da parte del docente con lo scopo di fornire una guida per valutare il compito. L'insegnante può scegliere di condividere la Rubrica di valutazione con la classe prima del completamento del compito per consentire procedure di valutazione trasparenti e aiutare gli studenti a capire come viene valutato il compito.

Rubrica di valutazione

Per la rubrica di valutazione vedere [SM2.6](#)

Questa rubrica copre vari aspetti del compito, dalla selezione del pubblico e dell'argomento alla riflessione etica e alla qualità tecnica del lavoro. Fornisce un quadro completo per valutare la comprensione e l'esecuzione del compito di disinformazione da parte degli studenti.

Bibliografia

- Bennett, W. L., & Livingston, S. (2018). The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic institutions. *European Journal of Communication*, 33(2), 122-139. <https://doi.org/10.1177/0267323118760317>
- Commissione europea (2022). Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura, *Orientamenti per gli insegnanti e gli educatori volti a contrastare la disinformazione e promuovere l'alfabetizzazione digitale attraverso l'istruzione e la formazione*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/263200>
- Cinelli, M., Morales, G., Galeazzi, A., Quattrocioni, W., & Starnini, M. (2021). The echo chamber effect on social media. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118, e2023301118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2023301118>
- Diaz Ruiz, C., & Nilsson, T. (2023). Disinformation and Echo Chambers: How Disinformation Circulates on Social Media Through Identity-Driven Controversies. *Journal of Public Policy & Marketing*, 42(1), 18-35. <https://doi.org/10.1177/07439156221103852>
- European Commission (2018). *Final report of the High Level Expert Group on Fake News and Online Disinformation*. Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/final-report-high-level-expert-group-fake-news-and-online-disinformation>
- European Commission (2022a). *Guidelines for teachers on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. European Union. [Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training - Publications Office of the EU \(europa.eu\)](https://publications.ec.europa.eu/publication-detail/-/publication/11111111-1111-1111-1111-111111111111)
- European Commission (2022b). *The Strengthened Code of Practice on Disinformation*. European Union. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/2022-strengthened-code-practice-disinformation>
- European Commission (n.d.). *The Digital Services Act (DSA) overview*. European Union. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/digital-services-act_en
- Fuchs, C. (2014). Social media as participatory culture. In *Social Media: A Critical Introduction* (pp. 52-68). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781446270066>
- Fallis, D. (2015). What Is Disinformation? *Library Trends* 63(3), 401-426. <https://doi.org/10.1353/lib.2015.0014>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. NYU Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qffwr>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robinson, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MIT Press.

- Jenkins, H. (2009). What is Participatory Culture? In H. Jenkins (Ed), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* (Part 2., pp. 3-12). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Nguyen, C. T. (2020). Echo Chambers and Epistemic Bubbles. *Episteme*, 17(2), 141-161. <http://doi:10.1017/epi.2018.32>
- O'Shaughnessy Nicholas. (2020). From Disinformation to Fake News: Forwards into the Past. In P, Baines, N, O'Shaughnessy & N, Snow (Eds.), *The SAGE Handbook of Propaganda*. (1st ed., pp.55-70). SAGE Publications. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781526477170>
- Pariser, E. (2012). *The Filter Bubble: What the Internet is Hiding from You*. Penguin Books.
- Themistokleous, A. (2019, August 2). [The role of National Regulatory Authorities in tackling disinformation](https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_formatting_and_style_guide/reference_list_electronic_sources.html). Centre for Media Pluralism and Freedom. https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_formatting_and_style_guide/reference_list_electronic_sources.html
- Tucker, J., Guess, A., Barbera, P., Vaccari, C., Siegel, A., Sanovich, S., Stukal, D., & Nyhan, B. (2018). Social Media, Political Polarization, and Political Disinformation: A Review of the Scientific Literature. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3144139>
- Wardle, C. & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*, Council of Europe. <https://firstdraftnews.org/glossary-items/pdf-wardle-c-derakhshan-h-2017-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making-council-of-europe/>
- Weedon, J., Nuland, W., & Stamos, A. (2017). *Information operations and Facebook*.
- Weeks, Brian & Gil de Zúñiga, Homero. (2019). What's Next? Six Observations for the Future of Political Misinformation Research. *American Behavioral Scientist*, 65(2), 000276421987823. <https://doi.org/10.1177/0002764219878236>
- Xinaris, C. (2016). The individual in an ICT world. *European Journal of Communication*, 31(1), 58-68. <https://doi.org/10.1177/0267323115614487>

Risorse multimediali

[Najirah Kuwaiti girl testimony](#)

[SNAKES HAVE LEGS - Original Animation](#)

[Defending Truth | Davos 2024 | World Economic Forum](#)

European Union. (n.d.). *Tackling Disinformation*.

<https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/online-disinformation>

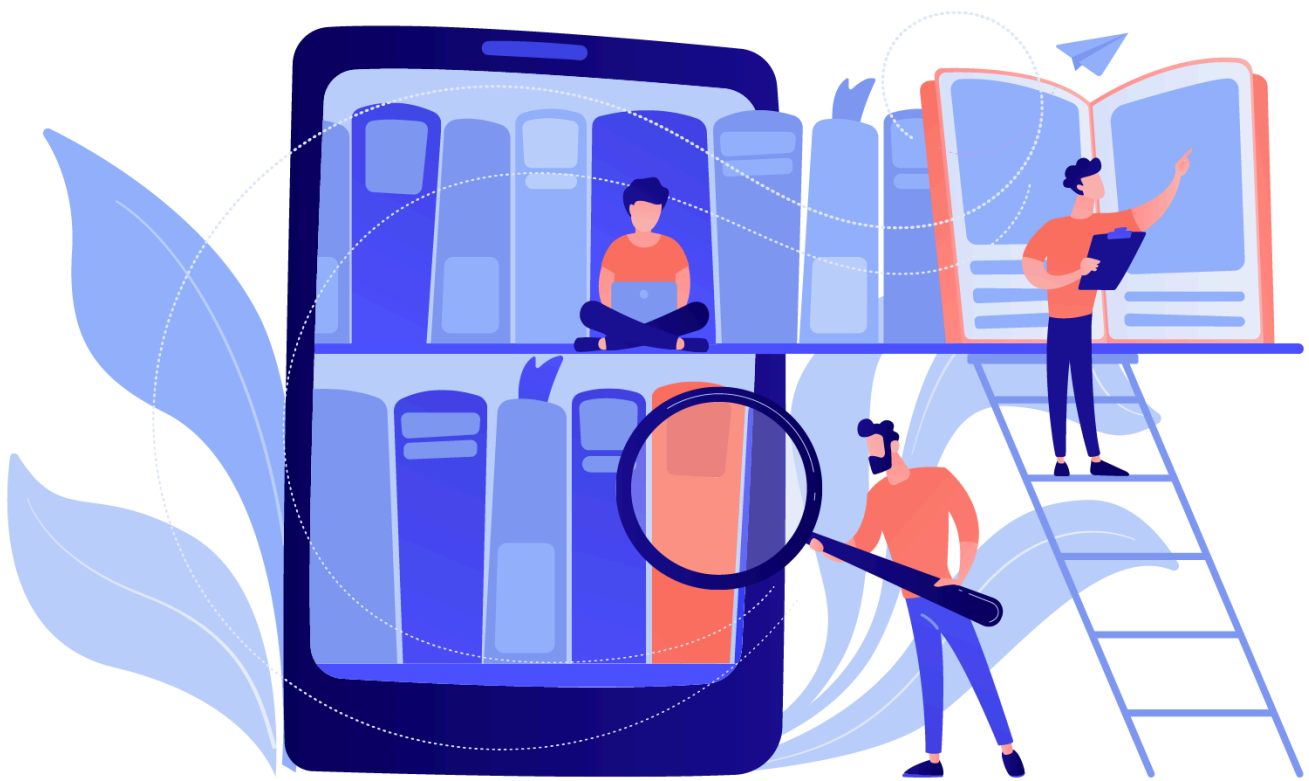
World Economic Forum (2022, August 6). *The four key ways disinformation is spread online*.

<https://www.weforum.org/agenda/2022/08/four-ways-disinformation-campaigns-are-propagated-online/>

Ulteriori letture e risorse

- Fondation Descartes. (n.d). Filter Bubbles and Echo Chambers. Retrieved August 22, 2024. From <https://www.fondationdescartes.org/en/2020/07/filter-bubbles-and-echo-chambers/>
- United Nations. (2022). Rise of disinformation a symptom of ‘global diseases’ undermining public trust: Bachelet. <https://news.un.org/en/story/2022/06/1121572>
- World Economic Forum (2024). Disinformation is a threat to our trust ecosystem. Experts explain how to curb it. <https://www.weforum.org/agenda/2024/03/disinformation-trust-ecosystem-experts-curb-it/>
- World Economic Forum. (2024, Feb 25). *Defending Truth*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=H7eLpPfOVns>

3. Parole chiave e definizioni



Il modulo in sintesi

3. Parole chiave e definizioni	
<i>Abstract</i>	L'obiettivo di questo modulo è quello di familiarizzare con i termini di base relativi alla digital media literacy e alla disinformazione a livello teorico e pratico. Innanzitutto, viene fornito un glossario, che include un chiarimento concettuale dei termini chiave con esempi indicativi per ciascuno. Seguono attività che, attraverso la partecipazione attiva degli studenti, mirano a far loro prendere ulteriore confidenza con termini come troll, phishing, cheapfake, deepfake e verifica dell'attendibilità.
<i>Obiettivi di apprendimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilizzare le competenze per valutare criticamente la credibilità e l'affidabilità delle fonti online; ● Comunicare in modo rispettoso ed efficace in vari ambienti digitali, tra cui e-mail, social media e forum; ● Comprendere l'importanza della protezione delle informazioni personali e i rischi associati alla condivisione dei dati personali online; ● Identifica varie forme di minacce informatiche come phishing, troll, malware.
<i>Risorse & strumenti</i>	<p><i>Risorse:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● PowerPoint (SM3.1, SM3.2) ● https://spotthetroll.org/start ● https://www.youtube.com/ ● 20 tipi di attacchi di phishing + esempi di phishing - Norton ● Che cos'è il phishing? Come funziona, prevenzione, esempi (techtarget.com) ● Che cos'è il phishing? Esempi e prevenzione (terranovasecurity.com) ● Che cos'è il phishing? Esempi e quiz sul phishing - Cisco ● Che cos'è il phishing e come evitare l'esca (youtube.com) ● https://www.youtube.com/watch?v=3wVpVH0Wa6E ● https://www.youtube.com/watch?v=sDOo5nDJwgA&t=84s&ab_channel=WashingtonPost ● https://medium.com/@efim.lerner/authenticating-identity-methods-to-confirm-the-real-person-behind-a-name-2037d9bd716e ● https://dashdevs.com/blog/account-verification-practices/ ● https://www.criipto.com/blog/what-is-authentication

	<ul style="list-style-type: none"> • https://iguru.gr/einai-elegchos-taftotitas-dyo-paragonton-qjati-prepei-chrisimopoieite/ • https://doubleoctopus.com/security-wiki/authentication/single-factor-authentication/ • https://mshelton.medium.com/two-factor-authentication-for-beginners-b29b0eec07d7 • https://doubleoctopus.com/security-wiki/authentication/multi-factor-authentication/ • https://www.elprocus.com/biometric-authentication-system-applications/ <p><i>Strumenti:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Connessione Internet, monitor interattivo o lavagna e videoproiettore; • Dispositivi digitali (laptop, notebook, tablet o smartphone) per gli studenti.
<i>Durata totale</i>	195 minuti

Introduzione

Durata: 20 minuti

Obiettivi di apprendimento:

- Dimostrare l'importanza della cittadinanza digitale e della partecipazione nella società digitale.
- Conoscere i diritti digitali, tra cui il diritto alla privacy e alla libertà di espressione.
- Comprendere le responsabilità che accompagnano i propri diritti digitali, come il rispetto dei diritti degli altri.

Risorse & strumenti:

- Presentazione Cittadinanza digitale (SM3.1)
- Articolo

<https://www.futurelearn.com/info/blog/what-is-digital-citizenship-teacher-guide>

- Connessione internet e monitor interattivo o lavagna e videoproiettore
- Dispositivi digitali (BYOD, notebook, tablet o smartphone + connessione internet) per gli studenti.

Descrizione:

a) Il docente introduce l'argomento e le attività del modulo.

b) Dopo aver presentato il video "[Come essere un cittadino digitale responsabile? \(youtube.com\)](#)", il docente guida gli studenti alla riflessione su cosa sia la cittadinanza digitale anche attraverso l'utilizzo della presentazione SM3.1.

A. CITTADINANZA DIGITALE

Il mondo è cambiato radicalmente negli ultimi trent'anni. L'ascesa di Internet implica che gran parte della nostra vita si svolge online e il processo di digitalizzazione della società sembra accelerare. Con questo rapido cambiamento nasce la necessità di conoscere la cittadinanza digitale: i ruoli, le responsabilità e le competenze per navigare nella vita digitale.

Che cos'è la cittadinanza digitale?

[Susan Halfpenny dell'Università di York](#) definisce il concetto come segue: "A un livello semplicistico, potremmo considerare la cittadinanza digitale come la capacità di accedere alle tecnologie digitali e stare al sicuro. Tuttavia, dobbiamo anche considerare e comprendere le complessità della cittadinanza quando iniziamo a diventare cittadini digitali, utilizzando i media digitali per partecipare attivamente alla società e alla vita politica".

Quindi, la cittadinanza digitale è la capacità di accedere alle tecnologie digitali in modo sicuro e responsabile, oltre ad essere un membro attivo e rispettoso della società, sia online che offline.

Chi sono i cittadini digitali?

I cittadini digitali sono persone che sviluppano le competenze e le conoscenze necessarie per utilizzare efficacemente Internet e le tecnologie digitali. Sono anche persone che utilizzano le tecnologie digitali e Internet in modo appropriato e responsabile per impegnarsi e partecipare alla società e alla politica. In effetti, chiunque utilizzi la moderna tecnologia digitale può essere considerato un cittadino digitale. Tuttavia, un *buon* cittadino digitale è informato sui vari problemi che derivano dagli incredibili vantaggi della tecnologia. Ecco perché è così essenziale promuovere la cittadinanza digitale nelle scuole e nelle altre istituzioni educative.

Perché la cittadinanza digitale è importante?

Se consideriamo che essenzialmente chiunque abbia una connessione Internet è un cittadino digitale, il concetto di cittadinanza digitale diventa una parte fondamentale della nostra vita. Indipendentemente dall'età di una persona, sapere come stare al sicuro, rispettare gli altri e partecipare in modo significativo nella nostra società digitale diventa una necessità.

1. **Perché siamo una comunità globale:** le [ultime statistiche](#) mostrano che circa 4,66 miliardi di persone in tutto il mondo sono utenti attivi di Internet, circa il 65,6% dell'intera popolazione mondiale. In quanto tale, esiste una comunità globale di persone, ognuna delle quali naviga nel mondo digitale. Con questo incredibile livello di connessione, possiamo comunicare con persone che potremmo non incontrare mai fisicamente, condividere contenuti e storie con un vasto pubblico e accedere a informazioni, notizie e media on demand. Tuttavia, questo accesso comporta potenziali rischi.

2. **Perché ci sono dei rischi che derivano dalla tecnologia digitale:** i pericoli della tecnologia sono numerosi e vari. Che si tratti di minacce alla sicurezza informatica dei nostri dati personali, del nostro patrimonio e della nostra identità o della diffusione di

disinformazione o materiali illegali, Internet può essere un luogo pericoloso. I dati mostrano che [l'80% delle frodi nel Regno Unito è abilitato dal cyber, mentre il 25%](#) di tutte le aziende del Regno Unito è stata vittima di crimini informatici nel 2019. Inoltre, [la valutazione della minaccia rappresentata dalla criminalità organizzata su Internet \(IOCTA\) 2024](#) di Europol sottolinea che la criminalità informatica rappresenta ora una minaccia significativa per i diritti fondamentali e la sicurezza dei cittadini dell'UE. Evidenzia inoltre che gli attacchi informatici e le frodi online sono diventati sempre più sofisticati, rendendoli più difficili da individuare e combattere in modo efficace.

3. Perché i giovani sono sempre più online: i giovani, in particolare, [corrono rischi online](#). Nel 2020 solo nel Regno Unito, [circa un bambino su cinque](#) di età compresa tra 10 e 15 anni in Inghilterra e Galles (19%, ovvero circa 764.000 bambini) ha sperimentato almeno un tipo di comportamento di bullismo online. Se si abbinano queste statistiche al fatto che i bambini trascorrono più di 20 ore alla settimana online quando sono adolescenti, la necessità di comprendere e insegnare la cittadinanza digitale diventa evidente.

4. Perché c'è un divario di competenze digitali: secondo un [recente rapporto](#) della rivista scientifica Nature, la pandemia di COVID-19 ha causato una rapida digitalizzazione dell'istruzione primaria e secondaria (K12) degli studenti. Gli studenti di tutto il mondo hanno dovuto imparare online e il panorama digitale in rapida evoluzione ha reso difficile la transizione per molti studenti (e i loro insegnanti).

L'articolo di Nature prosegue evidenziando questioni come le competenze digitali limitate, l'accesso alla tecnologia, la disuguaglianza e il razzismo sistemico che ostacolano il progresso.

Quali sono gli elementi della cittadinanza digitale?

1. Parità di accesso: Sopra, abbiamo menzionato che la pandemia di COVID-19 ha evidenziato un problema relativo all'accesso all'istruzione digitale. Ci sono un paio di punti da tenere a mente con questo problema. Il primo è riconoscere che non tutti gli studenti hanno lo stesso accesso a computer, smartphone o Internet. Gli insegnanti e gli educatori devono essere consapevoli di questo fatto, assicurandosi che esistano alternative adeguate che soddisfino le esigenze degli studenti. È anche importante aiutare gli studenti a capire che i pari, sia locali che di tutto il mondo, possono avere un accesso diverso alla tecnologia, sia in classe che a casa. C'è un certo privilegio e responsabilità per coloro che hanno accesso.

2. Competenze digitali: coloro che crescono nell'era digitale dovrebbero essere digitalmente fluenti, in grado di utilizzare e comprendere le ultime tecnologie. Questo non solo li aiuta a navigare in modo sicuro e protetto nel mondo digitale, ma li aiuta anche a capire come la tecnologia modella la nostra società. L'attuale generazione di studenti continuerà a plasmare il futuro del mondo digitale, quindi una comprensione approfondita di esso può aiutare a garantire che tutti abbiano voce in capitolo e possano esprimere la propria opinione.

3. Comunicare online: la maggior parte di noi comunica in qualche modo nello spazio digitale, attraverso i social media, la messaggistica istantanea o altri formati. Tuttavia, la comunicazione online è spesso molto diversa dalle interazioni di persona. Le sfumature,

il tono di voce, il linguaggio del corpo e altri segnali non verbali non sono evidenti. Inoltre, la distanza fisica, il relativo anonimato e la mancanza di conseguenze possono rendere alcune persone meno empatiche.

Lavorare sull'**intelligenza emotiva** attraverso l'autoconsapevolezza, l'autogestione, la consapevolezza sociale e la gestione delle relazioni, possono renderci migliori nella comunicazione nello spazio digitale. Proprio perché ciascuno ha una responsabilità rispetto alle azioni che compie, è importante insegnare le conseguenze di una cattiva condotta in uno spazio virtuale.

4. Sicurezza dei dati: una delle conseguenze dello stare online è lasciare tracce digitali di noi stessi. Che si tratti di creare post sui social media, di divulgare dettagli personali o di caricare i nostri contenuti su un cloud, ognuno di noi crea grandi quantità di dati. Conoscere la sicurezza dei dati può aiutare a mantenere i propri diritti e le proprie libertà, prevenire frodi e crimini informatici e, in ultima analisi, esercitare un controllo su chi utilizza i dati e come. Sebbene esistano leggi e regolamenti come il GDPR per proteggere le persone online, ognuno di noi è responsabile di ciò che condivide. Insegnare la cittadinanza digitale significa garantire che gli studenti sappiano quante informazioni producono e come tali dati vengono utilizzati, nel bene e nel male.

5. Libertà di parola: Internet dà a tutti una voce per esprimersi. Come visto in precedenza, questo implica sia aspetti positivi sia negativi. Nel nostro post sulla [libertà di parola](#), abbiamo esplorato come la libertà di parola sia fondamentale per la democrazia. Se non possiamo parlare liberamente, ciò significa che le nostre libertà sono state limitate in qualche modo. Tuttavia, la libertà di parola non significa che hai la libertà di dire qualsiasi cosa senza conseguenze. Ad esempio, spesso è inappropriato parlare liberamente se viola le libertà di qualcun altro. Comprendere il concetto di libertà di parola e come si applica nell'era digitale è essenziale per diventare un buon cittadino digitale. Puoi saperne di più sui diversi usi dei social media in tutto il mondo e sulle sue conseguenze sulle relazioni, sulla politica e sulla vita di tutti i giorni con il nostro corso sull'[antropologia dei social media](#).

6. Benessere digitale: un'altra considerazione è il modo in cui la tecnologia digitale influisce sulla nostra salute, sulle relazioni e sulla società. Quando si insegna la cittadinanza digitale, è importante che gli studenti considerino quanto tempo trascorrono interagendo con la tecnologia, come li fa sentire e come possono rimanere fisicamente e virtualmente al sicuro.

7. Sicurezza informatica: oltre a prendere il controllo dei nostri dati, dobbiamo anche diffidare delle minacce alla sicurezza informatica in uno spazio digitale. Parte della cittadinanza digitale consiste nel capire come le persone possono utilizzare la tecnologia per sfruttare le vulnerabilità, rubare dati e minacciare i dispositivi. È anche essenziale sapere come stare al sicuro online e prevenire tali minacce.

Come possiamo insegnare la Cittadinanza Digitale?

1. Adottare l'apprendimento blended: forse uno dei modi più utili per insegnare la cittadinanza digitale è l'apprendimento blended, ovvero un mix di esperienze di apprendimento in presenza e a distanza attraverso l'uso di tecnologie online e mobili.

L'obiettivo è che ciascuna modalità valorizzi l'altra. L'[apprendimento blended](#) può aiutare gli studenti a utilizzare e padroneggiare alcune delle tecnologie e dei software che stanno plasmando il mondo moderno, il tutto in modo strutturato e supervisionato.

Nel pianificare i materiali di studio è importante ricordare che gli studenti potrebbero non avere lo stesso accesso alla tecnologia fuori dall'aula.

2. Discutere i temi chiave: poiché argomenti come la libertà di parola, il cyberbullismo e il benessere digitale sono collegati alla cittadinanza digitale, c'è molto spazio per la discussione. Naturalmente, alcuni di questi argomenti potrebbero causare angoscia o controversie, quindi è importante prepararsi in modo appropriato.

Discutendo [di questi argomenti con i tuoi studenti](#), puoi promuovere il pensiero critico e l'empatia, oltre ad aumentare la consapevolezza sugli argomenti che stai trattando.

3. Lavorare sulla digital media literacy: a seconda del contesto, le competenze digitali potrebbero già far parte del curriculum. Anche se lo sono, si può comunque lavorare su modi per insegnare agli studenti come comprendere e utilizzare la tecnologia. Ad esempio, si potrebbe [creare un makerspace per i giovani](#), dove gli studenti possono utilizzare le loro competenze digitali nel mondo reale.

Puoi anche insegnare l'informatica a diverse fasce d'età con uno dei nostri corsi. Che si tratti di [insegnare le basi nella scuola primaria](#) o di [lavorare con gli studenti delle scuole secondarie sulle competenze di programmazione](#), puoi migliorare la comprensione dei tuoi studenti della tecnologia che sta cambiando la nostra società.

4. Sii inclusivo: l'inclusione è una parte centrale dell'insegnamento della cittadinanza digitale. Dopotutto, ognuno di noi ha un ruolo da svolgere nell'era digitale in cui viviamo. Ad esempio, potresti voler [pianificare lezioni più inclusive per gli studenti con bisogni educativi speciali e disabilità](#). [La creazione di una classe inclusiva](#), sia in presenza che online, aiuta a stabilire alcuni dei temi chiave alla base della cittadinanza digitale, oltre a dare a tutti gli studenti l'opportunità di raggiungere il proprio potenziale.

B. PARTECIPAZIONE

Fino a poco tempo fa, la maggior parte degli sforzi per la cittadinanza digitale si è concentrata principalmente sull'insegnare ai giovani a proteggersi online. Ma questo è solo l'inizio: i media digitali offrono ai giovani opportunità uniche di essere coinvolti, di parlare e di attuare un cambiamento sia online che offline.

Mentre i giovani credono che gli spazi online dovrebbero essere liberi da razzismo, sessismo e molestie (Steeves, 2014), i giovani sono spesso riluttanti a parlare contro il pregiudizio e il bullismo online (Li et al., 2015).

Aiutare i giovani a comprendere i loro diritti – come consumatori, come membri di una comunità, come cittadini e come esseri umani – è fondamentale per metterli in grado di affrontare il cyberbullismo, l'incitamento all'odio e le molestie online. Per rispondere all'odio e alle molestie online, tuttavia, i giovani non devono solo essere formati nelle competenze di digital media literacy, ma devono essere messi in grado di parlare ed esercitare i loro pieni diritti come *cittadini* digitali.

Mentre sviluppiamo le nostre definizioni di digital media literacy e cittadinanza digitale, quindi, è importante ricordare che la cittadinanza porta con sé non solo responsabilità ma anche diritti.

La cittadinanza digitale può comportare l'uso dei media digitali per affrontare questioni della comunità locale o della politica statale. Se siamo in grado di responsabilizzare i giovani a influenzare le loro culture online in modo che il rispetto sia la norma, possiamo dare loro la possibilità di agire.

I giovani devono anche sapere che parlare apertamente *può* fare la differenza: la ricerca ha dimostrato che se solo il 10% dei membri di un gruppo ha una convinzione incrollabile, quella convinzione si diffonderà alla maggioranza (Xie et al., 2011). In effetti, anche un numero più piccolo può influenzare i valori della loro cultura: altri studi hanno evidenziato che i membri del gruppo hanno molte meno probabilità di conformarsi agli atteggiamenti del gruppo se anche *una* persona esprime un'opinione diversa (Dean, 2023).

La cittadinanza digitale può anche concentrarsi specificamente sull'influenza delle *comunità online*, come le campagne volte a migliorare il clima dei social media (Boldt, 2012). A causa della natura aziendale di quasi tutti gli ambienti in rete frequentati dai giovani, è anche importante includere l'attivismo *dei consumatori* nella nostra definizione di cittadinanza digitale. Ciò implica il riconoscimento della natura aziendale della maggior parte delle "comunità" e degli "spazi pubblici" online, nonché la comprensione di quali diritti i giovani possiedono come consumatori e come esercitarli, compreso l'utilizzo di meccanismi di reclamo/segnalazione delle piattaforme e l'organizzazione di campagne di pressione pubblica (come lo sforzo per far sì che Facebook sia più reattivo alle denunce di materiale che incita all'odio). (Steeves et al., 2020; Chemaly, 2013). Affinché i giovani possano esercitare i loro diritti di consumatori, tuttavia, devono comprendere le considerazioni commerciali dei media che utilizzano, in particolare quelli che utilizzano i loro dati e le loro informazioni personali come fonte di reddito.

Questo approccio fornisce il collegamento essenziale tra l'insegnare ai giovani cosa possono fare per influenzare i valori dei loro spazi online e offline e il metterli in grado di farlo. I giovani devono sapere che non rinunciano ai loro diritti quando vanno online e, in effetti, potrebbero avere diritti di cui non sono consapevoli. Ad esempio, la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza garantisce ai giovani i diritti essenziali alla privacy, alla libertà di espressione, all'istruzione e all'accesso alle informazioni, nonché alla libertà da discriminazioni, paura, violenza e molestie. Se i giovani non sono consapevoli di questi diritti, possono scegliere di non impegnarsi pienamente con i media digitali, il che può portare a opportunità ristrette e, paradossalmente, a livelli più bassi di fiducia, resilienza e capacità di sicurezza (Third et al., 2014).

Approfondimenti teorici

Durata: 25 minuti

Obiettivi di apprendimento:

- Conoscere la terminologia di base associata alla digital media literacy

- Valutare l'affidabilità delle fonti digitali e identificare i pregiudizi
- Comprendere come i media digitali possono plasmare e riflettere le prospettive culturali, sociali e politiche.

Risorse e strumenti:

- Presentazione Powerpoint (SM3.2)
- Computer con accesso a Internet, proiettore e altoparlanti.

Descrizione: il docente presenta la terminologia chiave per questo modulo e per ogni concetto avvia una piccola discussione con gli studenti del significato. Successivamente, attraverso le risorse sopra elencate, il docente presenta e spiega il concetto.

Terminologia ed esempi/immagini

A. Terminologia chiave

1. Rivoluzione digitale
2. Impronta digitale
3. Digital divide/Società delle reti
4. Produttore/Prosumer
5. Sovraccarico di informazioni
6. Verifica di attendibilità
7. Troll
8. Deep Web/Dark Web
9. Phishing
10. Cyberattivismo
11. Cyberbullismo
12. Cloaking
13. Bolle di filtraggio
14. Falso a buon mercato
15. Falso profondo

B. Definizione concettuale dei termini chiave

1. Rivoluzione digitale: la rivoluzione digitale si riferisce al cambiamento radicale apportato dallo sviluppo e dalla diffusione della tecnologia digitale negli ultimi decenni, che ha interessato quasi tutti gli ambiti dell'attività umana, dall'economia e dall'istruzione alla comunicazione e alla vita quotidiana. È caratterizzata dalla velocità, dalla portata e dall'impatto del cambiamento tecnologico, spesso indicato come la quarta rivoluzione industriale. La rivoluzione digitale oggi continua a cambiare rapidamente il panorama in molti ambiti e la sua continua evoluzione sta influenzando e trasformando vari aspetti dell'attività umana. Il continuo progresso della tecnologia crea nuove sfide e opportunità in tutti i settori della società. Ciò implica anche un diverso sviluppo del post-digitale (Jandrić et al., 2018; Schwab, 2016).

2. Impronta digitale: un'impronta digitale può essere definita come qualsiasi traccia (ad esempio, dati o informazioni) generata dall'attività e dal comportamento online di un utente. Le impronte digitali possono includere i post di un utente sui social media come testo, foto, video, i gruppi a cui partecipa e che gli piacciono e le ricerche sul web.

Un'impronta digitale può essere passiva o attiva. Un'impronta digitale passiva viene creata inconsapevolmente e senza la volontà dell'utente, ad esempio quando si utilizza un motore di ricerca. Un'impronta digitale attiva si riferisce ai dati o alle informazioni che un utente produce, pubblica e condivide consapevolmente online con il suo vero nome. Un esempio di impronta digitale attiva è un post su Facebook o Instagram, un commento su un sito web, una reazione su un video di YouTube (Chen et al., 2019; Nawi et al., 2020).

3. Digital Divide / Network Society: Il digital divide è il fenomeno della disuguaglianza nell'accesso e nelle competenze nell'uso dei media e delle tecnologie digitali. All'inizio, il divario digitale era associato al criterio dell'accesso o meno a Internet. Tuttavia, le ricerche successive si sono concentrate su questioni non solo di accesso, ma anche di competenze che gli utenti dei media digitali dovrebbero possedere. Per affrontare il problema del divario digitale, è necessario guardare alla disuguaglianza non solo in termini di accesso, ma anche in termini di conoscenze e competenze per utilizzare queste tecnologie. Questo approccio consente una comprensione e una risposta più completa al fenomeno, garantendo che tutti gli utenti abbiano le capacità necessarie per utilizzare appieno i media digitali nella loro vita quotidiana (Van Dijk, 2020; 2017).

4. Prodotto/Prosumer: Il termine è usato per indicare un ibrido produttore-utente, perché sul web i concetti di produttore, consumatore e utente finale sono difficili da distinguere l'uno dall'altro. Descrive essenzialmente la fusione produttore-consumatore, poiché il web è spesso creato dagli utenti con un'enfasi sull'interattività, la collaborazione e la condivisione. Un esempio sono i grandi database, ad esempio Wikipedia, che vengono creati con la partecipazione degli utenti (Barker & Jane, 2016).

5. Sovraccarico di informazioni: il termine sovraccarico di informazioni si riferisce al flusso di informazioni su Internet che può essere disorientante per un utente che non ha la capacità di gestire criticamente il volume di informazioni. Il presupposto necessario per evitare gli aspetti negativi del sovraccarico di informazioni è la digital media literacy critica e lo sviluppo di una cultura della ricerca (Barker & Jane, 2016; Savage & Barnett, 2015).

6. Verifica di attendibilità (fact-checking): è il processo mediante il quale viene verificata l'autenticità o l'esistenza di un sito web, indirizzo, account o informazioni. I tipi di autenticazione variano (ad esempio, autenticazione a fattore singolo, autenticazione a due fattori, autenticazione a più fattori e autenticazione biometrica). Le piattaforme e i servizi di grandi dimensioni sono tenuti per legge a utilizzare una rigorosa autenticazione dell'utente (ad es. inserimento di un codice ottenuto per telefono, scansione delle impronte digitali) (Commissione Europea, 2022; Parker, 2022).

7. Troll: è un termine spesso usato su Internet per descrivere una persona che cerca di insultare o provocare altri utenti per farli arrabbiare, dominare qualsiasi discussione o tentare di manipolare le opinioni di altri utenti. I problemi derivanti da tali comportamenti sono aumentati in modo significativo con la proliferazione dei social media. In particolare, un troll utilizza spesso un linguaggio aggressivo o offensivo, con l'obiettivo di rallentare il normale andamento di una discussione online ed eventualmente interromperla. Le azioni di tali individui possono minare la coesione e il proficuo scambio

di opinioni nelle comunità online, creando un ambiente ostile e scomodo per gli altri partecipanti (Tomaiuolo et al., 2020).

8. Deep Web/Dark Web: il Deep Web è l'enorme parte del web che non è classificata e non può essere trovata dai motori di ricerca tradizionali, ma il contenuto è accessibile con i browser standard. Il Dark Web, un sottoinsieme del Deep Web, richiede un software speciale per accedervi e può essere la base per attività illegali (Barker & Jane, 2016).

9. Phishing: gli attacchi di phishing utilizzano e-mail, messaggi di testo, telefonate o siti Web fraudolenti per indurre le persone a condividere dati sensibili, scaricare malware o esporsi in altro modo al crimine informatico. Il phishing è un tipo di attacco informatico sempre più comune. Un attacco di phishing si basa su uno sforzo di ingegneria sociale in cui gli hacker creano una comunicazione falsa che sembra legittima e sembra provenire da una fonte attendibile. I motivi degli attacchi di phishing variano, ma principalmente gli aggressori cercano dati preziosi degli utenti, come informazioni di identificazione personale (PII) o credenziali di accesso che possono essere utilizzate per commettere frodi accedendo ai conti finanziari della vittima. Una volta che gli aggressori hanno le informazioni di accesso, i dati personali, l'accesso agli account online o i dati delle carte di credito, possono ottenere l'autorizzazione per modificare o sovvertire più sistemi connessi al cloud e, in alcuni casi, violare intere reti informatiche. Le prime forme di attacchi di phishing sono apparse decenni fa nelle chat room. Da allora, il phishing si è evoluto in modo sofisticato fino a diventare uno dei più grandi schemi di cyber-dirottamento su Internet che ha portato alla compromissione della posta elettronica aziendale (BEC), all'acquisizione di account di posta elettronica (ATO) e al malware (ransomware). Più recentemente, l'intelligenza artificiale (AI) ha facilitato questo processo, con gli hacker che raccolgono informazioni identificative su gruppi o individui da prendere di mira e quindi utilizzano varie tecniche di phishing (Alanezi, 2021; Alkhalil et al., 2021; Alsharnouby et al., 2015; Apandi et al., 2020).

10. Cyberattivismo: l'uso di Internet, in particolare e-mail, siti Web e blog, come veicoli per l'intervento politico e l'attivismo politico. Questa è la possibilità offerta da Internet di consentire nuove forme di attivismo politico attraverso la cooperazione con gruppi precedentemente emarginati dalla sfera pubblica e con scarso o nessun accesso al discorso pubblico. È il risultato dell'apertura della sfera pubblica ai gruppi esclusi nel perseguimento della giustizia sociale. Un esempio di questo tipo di cyberattivismo è il movimento *Occupy Wall Street*, con le relazioni orizzontali e non gerarchiche tra i partecipanti come principio organizzativo di base. Si può sostenere che i movimenti assertivi sono ora ibridi di attività online e offline (Barker & Jane, 2016; Dahlgren, 2013; McCaughey, 2014).

11. Cyberbullismo: il cyberbullismo è un atto o un comportamento ripetuto, aggressivo e intenzionale compiuto utilizzando le tecnologie digitali da un individuo o da un gruppo nei confronti di una persona bersaglio che non può difendersi facilmente. Tuttavia, i tre criteri chiave che definiscono il bullismo tradizionale (ripetizione, intento e squilibrio di potere) spesso potrebbero non corrispondere al cyberbullismo. I media utilizzati per quest'ultimo sono il telefono, la posta elettronica, i messaggi di testo, i messaggi digitali di testo o di immagine, le chat room online, i blog, i siti web, le pagine web, i gruppi di

discussione, i giochi online, i siti di social networking. Esempi di cyberbullismo includono l'invio di messaggi, immagini o video dannosi, offensivi o minacciosi attraverso piattaforme di messaggistica o l'impersonificazione di qualcuno, l'esclusione sociale e l'invio di messaggi dannosi ad altri per loro conto o tramite account falsi (Beam, 2019; Hinduja & Patchin, 2014; Smith et al., 2013; Sprague & Walker, 2021).

12. Cloaking: si tratta di un inganno online progettato per mascherare il vero scopo o l'identità degli operatori di un sito web. Si tratta di una comune tecnica di "baiting" utilizzata per nascondere la vera natura di un sito web fornendo contenuti semantici apparentemente diversi a diversi segmenti di utenti. È una tecnica di ottimizzazione dei motori di ricerca (SEO) per ottenere illegalmente traffico di utenti per truffe. Nel caso del cloaking, il contenuto presentato ai motori di ricerca è diverso da quello che gli utenti vedono quando visitano il sito web. I termini di ricerca più diffusi vengono solitamente utilizzati per indirizzare gli utenti a pagine con contenuti irrilevanti al fine di ingannarli.

Il termine è anche usato per descrivere siti web creati da individui o gruppi che nascondono la loro vera identità al fine di mascherare un'agenda politica nascosta. Il problema è principalmente che i siti web di mascheramento si trovano in un contesto in cui sta diventando sempre più difficile distinguere i fatti dalla propaganda (Barker & Jane, 2016; Daniels, 2009; Wang et al., 2011).

13. Bolle Filtro (Filter bubble): questo termine descrive situazioni in cui gli utenti di Internet incontrano solo informazioni e opinioni che si conformano e rafforzano le proprie convinzioni. Si tratta di strategie di personalizzazione delle informazioni e sono dovute ad algoritmi che portano alla separazione delle informazioni con cui l'utente è probabilmente d'accordo e quelle con cui non è d'accordo, adattando i risultati offerti dai motori di ricerca alla loro precedente attività online. Nel tempo, questa separazione ideologica si rafforza man mano che l'algoritmo promuove le informazioni che l'utente preferisce, corrispondenti ai suoi interessi, al livello di istruzione, alle convinzioni politiche e alle abitudini di acquisto. In questo modo, si trova in una bolla familiare di credenze e appartenenza e non è esposto ad altri modi di pensare. Il fenomeno delle bolle è motivo di preoccupazione, perché le bolle sono invisibili, le loro caratteristiche sono opache e non sono una scelta personale dell'utente, quindi potrebbe avere un impatto sul potenziale democratico e comunicativo di internet (Barker & Jane, 2016; Christian, 2023; Pariser, 2011).

14. Cheap fake: si tratta della modifica di un contenuto digitale, principalmente immagini e video. Un esempio di cheap fake può essere la modifica del volto in una fotografia, l'aggiunta di una voce diversa o di un contenuto diverso del discorso di una persona a un video. L'effetto del cheap faking è solitamente implementato utilizzando una tecnologia convenzionale e conveniente ed è relativamente facile da rilevare (Commissione Europea, 2022).

15. Deep Fake: questo termine indica la falsificazione di un contenuto digitale in riferimento a persone o eventi che non sono esistiti nella realtà. È un prodotto dell'intelligenza artificiale ed è molto difficile rilevarne la falsificazione. I contenuti Deep Fake possono essere suddivisi in quattro categorie principali: immagini, audio, video e audio/video. L'immagine Deep Fake di solito raffigura il corpo o il viso di una persona

rispettivamente nel viso o nel corpo di un'altra persona. Nell'audio, il doppiaggio sostituisce il contenuto della voce o del discorso di una persona con un altro o crea un nuovo suono con la voce della stessa persona. Nei video o audio/video che sono stati doppiati, raffigurano volti sui volti di altre persone nel video. Inoltre, il movimento del corpo di una persona può essere trasferito al corpo di un'altra persona. Infine, il contenuto dell'ombreggiamento può sincronizzarsi con il movimento della bocca di una persona e far sembrare che la persona reale stia parlando di un argomento di cui non ha mai parlato (Commissione Europea, 2022; Whittaker et al., 2023).

Attività sui Troll

1. Identifica gli account troll e il loro impatto sulla democrazia digitale

Durata: 20 minuti

Risultato dell'apprendimento:

- Identificare falsi profili sui social media
- Distinguere tra account di social media autentici e falsi
- Diventare consapevole dei rischi dei profili falsi
- Esaminare le conseguenze del "trolling" online per la comunicazione online e la democrazia digitale
- Spiegare i rischi del "trolling" per la democrazia digitale

Risorse e strumenti: Computer con accesso a Internet, proiettore e altoparlanti.

Descrizione: Al fine di raggiungere gli obiettivi di apprendimento, viene seguito il modello di apprendimento collaborativo online (Harasim, 2017), secondo il quale la costruzione della conoscenza avviene attraverso tre fasi:

Fase 1: Brainstorming (durata 5 minuti):

Il docente informa gli studenti sull'argomento oggetto di studio, che è il trolling. Inizialmente, il docente chiede agli studenti se hanno mai sentito parlare di troll e se hanno esempi di profili falsi. Discutono per qualche minuto delle loro conoscenze e opinioni preesistenti su esempi di troll. Quindi, con la tecnica del brainstorming, gli studenti tentano di rispondere alla domanda: "Conosci esempi di profili falsi nei social network?"

Fase 2: Organizzazione delle idee - Fase 3: Convergenza delle idee (durata 10 minuti):

Successivamente, il docente condivide il [link https://spotthetroll.org/start](https://spotthetroll.org/start) (SM3.3), gli studenti visitano il sito web e scoprono lo scopo dell'attività. Il docente chiede agli studenti di esaminare gli otto (8) profili dei social media presentati sul sito web, leggendo i post e le funzionalità di ciascuno. Agli studenti viene quindi chiesto di decidere se ogni profilo è autentico o un troll in base ai post e alle informazioni fornite.

Il docente presenta agli studenti il concetto di "democrazia digitale". Quindi, questi vengono divisi in gruppi ai quali viene chiesto di sviluppare riflessioni sulla domanda: "Trolling online: divertimento o ostacolo alla democrazia digitale?" utilizzando un documento collaborativo (Berg & Hofmann, 2021; Sgueo, 2020).

Fase 4: Chiusura (durata 5 minuti):

Ogni gruppo presenta i propri argomenti e li discute con l'intera classe.

Attività sul phishing

1. Comprendere e prevenire gli attacchi di phishing

Durata: 25 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Definire il phishing e identificare le tattiche di phishing più comuni
- Riconosci e-mail, messaggi e siti Web di phishing
- Implementa strategie per evitare di cadere vittima di attacchi di phishing.

Risorse e strumenti

- Presentazioni Powerpoint (SM3.4 e [SM3.5](#))
- [20 tipi di attacchi di phishing + esempi di phishing - Norton](#)
- [Che cos'è il phishing? Come funziona, prevenzione, esempi \(techtarget.com\)](#)
- [Che cos'è il phishing? | Esempi e prevenzione \(terranovasecurity.com\)](#)
- [Che cos'è il phishing? Esempi e quiz sul phishing - Cisco](#)
- [Che cos'è il phishing e come evitare l'esca \(youtube.com\)](#)
- Computer con accesso a Internet, proiettore e altoparlanti.

Descrizione

Per raggiungere gli obiettivi di apprendimento, viene seguito il modello di apprendimento collaborativo online (Harasim, 2017), secondo il quale la costruzione della conoscenza avviene attraverso tre fasi:

Fase 1: Brainstorming (durata 5 minuti)

Il docente informa gli studenti sull'argomento oggetto di studio, ovvero il phishing. Inizialmente, il docente chiede agli studenti se hanno mai sentito parlare di phishing e se hanno ricevuto un'e-mail o un messaggio che assomiglia a un attacco di phishing. Discutono per alcuni minuti sulle loro opinioni e conoscenze preesistenti sul tema specifico. Poi, con la tecnica del brainstorming, gli studenti vengono invitati a rispondere alla domanda: "In che modo possiamo riconoscere un tentativo di phishing?". Successivamente, guardano il video educativo sul phishing [Che cos'è il phishing e come evitare l'esca \(youtube.com\)](#) e tengono la presentazione (SM3.4).

Fase 2: Organizzazione delle idee - Fase 3: Convergenza delle idee (durata 15 minuti)

Successivamente, il docente presenta agli studenti tre esempi di phishing ([SM3.5](#)). La prima è un'e-mail di phishing proveniente da un conto bancario. La seconda è un'e-mail di phishing di Netflix e la terza è uno smishing (messaggio di phishing) da un ipotetico ordine. Nell'ultimo caso sono presenti due messaggi. Uno è legittimo e l'altro è lo smishing. Leggono i tre casi di studio, ciascuno separatamente, gli studenti attraverso la discussione devono individuare i campanelli d'allarme e rilevare gli attacchi di phishing in base al video che hanno guardato in precedenza.

Successivamente, gli studenti divisi in gruppi riassumono gli elementi che compongono le tecniche di phishing. Inoltre, stabiliscono metodi di prevenzione e strategie di coping.

Fase 3: Chiusura (durata 5 minuti)

I gruppi presentano le strategie da adottare per evitare di cadere vittima del phishing.

Attività su Cheap/DeepFake

1. Identificazione e gestione dei contenuti Cheap Fake e Deep Fake

Durata: 25 minuti

Risultato dell'apprendimento

- Riconoscere i contenuti cheap/deep fake
- Spiegare i pericoli dei contenuti a basso costo/deep fake
- Identificare i pericoli del deepfake a basso costo per la democrazia e gli individui,
- Proporre azioni che consentano loro di identificare contenuti a basso costo/deep fake; e
- Proporre azioni per evitare di diventare vittime di cheap/deep fake

Risorse e strumenti

- Presentazione Powerpoint ([SM3.6](#))
- https://www.youtube.com/watch?v=sDOo5nDJwgA&t=84s&ab_channel=WashingtonPost
- <https://www.youtube.com/watch?v=3wVpVH0Wa6E>
- <https://www.youtube.com/watch?v=cQ54GDm1eLQ>
- <https://www.bloomberg.com/news/newsletters/2023-04-06/pope-francis-white-puffer-coat-ai-image-sparks-deep-fake-concerns>
- [Come proteggersi dai deepfake - National Cybersecurity Alliance \(staysafeonline.org\)](#)
- Computer con accesso a Internet, proiettore e altoparlanti.

Descrizione

Per raggiungere gli obiettivi di apprendimento, viene seguito il modello di apprendimento collaborativo online (Harasim, 2017), secondo il quale la costruzione della conoscenza avviene attraverso tre fasi:

Fase 1: Brainstorming (durata 5 minuti)

Il docente informa gli studenti sull'argomento oggetto di studio, che è cheap/deepfake. Inizialmente, il docente chiede agli studenti se hanno mai sentito parlare di cheap/deep fake e se ne hanno esempi. Discutono per alcuni minuti sulle loro conoscenze e opinioni preesistenti rispetto al tema. Quindi, con la tecnica del brainstorming, gli studenti tentano di rispondere alla domanda: "Conosci qualche esempio di fake a buon mercato o deep fake? Gli studenti condividono le loro opinioni ed esperienze in merito al deepfake

Fase 2: Organizzazione delle idee - Fase 3: Convergenza delle idee (durata 15 minuti)

Il docente divide gli studenti in 4 gruppi e condivide il link dei video in questo ordine ([SM3.6](#)):

- https://www.youtube.com/watch?v=sDOo5nDJwgA&t=84s&ab_channel=WashingtonPost

- <https://www.youtube.com/watch?v=3wVpVH0Wa6E>
- <https://www.youtube.com/watch?v=cQ54GDm1eL0>
- <https://www.bloomberg.com/news/newsletters/2023-04-06/pope-francis-white-puffer-coat-ai-image-sparks-deep-fake-concerns>

Quindi il docente chiede ai partecipanti di guardarlo. Ogni gruppo analizza il video, identificando i punti che indicano che si tratta di un falso a buon mercato o di un deep fake. Il docente chiede agli studenti di creare un elenco in un documento collaborativo e di annotare se un contenuto digitale può essere un prodotto di un deep fake e di esprimere le loro opinioni su come i contenuti deep fake possono influenzare negativamente la democrazia e la personalità di una persona. Successivamente ogni gruppo presenta i propri risultati alla plenaria, spiegando i punti che indicano che il video è un falso economico/profondo.

Fase 3: Chiusura (durata 5 minuti)

Inoltre, il docente chiede agli studenti di suggerire idee per evitare di diventare vittime di fake a buon mercato/deep fake. Idee indicative: utilizzare password complesse sui social media, evitare di condividere contenuti audiovisivi con chiunque, ecc.

Attività sulla Verifica di attendibilità

1. Verifica di attendibilità

Durata: 45 minuti

Obiettivi di apprendimento:

- Chiarire il contenuto del concetto di "autenticazione"
- Descrivere i tre tipi di "agenti" che possono essere utilizzati per l'autenticazione
- Utilizzare diversi metodi di autenticazione su Internet
- Intendere avvertimenti di diversi tipi di autenticazione

Risorse e strumenti:

- [SM3.7](#)
- <https://medium.com/@efim.lerner/authenticating-identity-methods-to-confirm-the-real-person-behind-a-name-2037d9bd716e>
- <https://dashdevs.com/blog/account-verification-practices/>
- <https://www.criipto.com/blog/what-is-authentication>
- <https://iguru.gr/einai-elegchos-taftotitas-dyo-paragonton-giati-prepei-chrisimopoieite/>
- <https://doubleoctopus.com/security-wiki/authentication/single-factor-authentication/>
- <https://mshelton.medium.com/two-factor-authentication-for-beginners-b29b0eec07d7>

- <https://doubleoctopus.com/security-wiki/authentication/multi-factor-authentication/>
- <https://www.elprocus.com/biometric-authentication-system-applications/>
- Dispositivi digitali (laptop, notebook o tablet) per gli studenti.

Descrizione:

Al fine di raggiungere gli obiettivi di apprendimento, viene seguito il modello dell'apprendimento collaborativo online (Harasim, 2017), secondo il quale la costruzione della conoscenza avviene attraverso tre fasi:

Fase 1: Generazione dell'idea (durata 15 minuti): il docente informa gli studenti sull'argomento oggetto di studio, che è la verifica dell'identità. In primo luogo, il docente ne descrive il contenuto, che è un modo per verificare l'identità di una persona prima di concedere l'accesso a un particolare sistema. L'autenticazione impedisce l'accesso a dati sensibili da parte di persone non autorizzate. È un modo semplice per dimostrare che gli utenti di una piattaforma sono esattamente chi dicono di essere. Quindi, utilizzando la tecnica del brainstorming, gli studenti tentano di rispondere alla domanda: "In che modo possiamo verificare la nostra identità online?".

Fase 2: Organizzazione delle idee (10 minuti): Gli studenti sono divisi in quattro (4) gruppi, ognuno dei quali è responsabile della ricerca su Internet di esempi dei seguenti tipi di verifica ([SM3.7](#)):

1. Autenticazione a fattore singolo
2. Autenticazione a due fattori
3. Autenticazione a più fattori
4. Autenticazione biometrica

Fase 3: Convergenza di idee (durata 10 minuti): Successivamente, i gruppi presentano le informazioni che hanno trovato alla plenaria ed elaborano le risposte emerse dal brainstorming e tentano di ordinarle in categorie. In generale, ci sono tre tipi di "fattori" che possono essere utilizzati per l'autenticazione. Questi sono:

- Qualcosa che la persona conosce: qualsiasi informazione che la persona conosce e che nessun altro conosce, come una password.
- Qualcosa che possiede: qualsiasi possesso, come un telefono o una chiave di sicurezza.
- Qualcosa che è: una parte del corpo che identifica in modo univoco la persona, come un'impronta digitale o il suo volto.

Segue la discussione sul perché è importante consentire una forte verifica dell'identità (ad esempio, pesca elettronica, clonazione di carte di credito).

Fase 4: Chiusura (10 minuti): gli studenti tornano in plenaria e creano un'infografica, una raccolta di immagini, dati visualizzati e testo minimo in cui vengono sintetizzati e presentati i quattro modi di verificare la propria identità online

Verifica e valutazione

1. Quiz di consapevolezza

Durata: 10 minuti

Obiettivi di apprendimento:

- Usare le capacità di pensiero critico per valutare l'affidabilità dei contenuti online.
- Applicare le capacità di pensiero critico per valutare i contenuti digitali

Risorse e strumenti:

- Dispositivi digitali (laptop, notebook, tablet o smartphone) per gli studenti.

Descrizione:

Il docente informa gli studenti che visiteranno la classe elettronica ([eClass ΕΚΠΙΑ \(uoa.gr\)](#) - eClass) per il corso specifico che viene caricato lì. Eclass è un sistema elettronico integrato di gestione dei corsi che supporta il servizio di apprendimento asincrono a distanza presso l'Università di Atene senza limitazioni e impegni. L'accesso al servizio avviene tramite un semplice browser web senza richiedere conoscenze tecniche specialistiche. L'integrazione dei metodi di recupero dell'apprendimento a distanza nel processo di apprendimento dell'Università di Atene supporta e migliora l'insegnamento e l'accesso alla conoscenza, fornendo combinazioni di nuovi metodi per integrare i metodi di insegnamento tradizionali. A tal fine, può essere utilizzata qualsiasi piattaforma o qualsiasi altra applicazione in cui il docente avrà creato il quiz.

Gli studenti leggono attentamente ogni domanda e scelgono la risposta corretta ([SM3.8](#)).

2. Il Digital Detective

Durata: 25 minuti

Risultato dell'apprendimento:

- Valutare criticamente le potenziali minacce poste dai tentativi di phishing.
- Impegnarsi in esercizi e simulazioni che rafforzano la comprensione e l'applicazione delle tecniche di rilevamento.
- Analizzare criticamente i contenuti digitali per individuarne l'affidabilità e l'accuratezza.
- Comprendere i diversi metodi di autenticazione, tra cui password, autenticazione a due fattori e biometria.
- Identificare potenziali punti deboli nei sistemi di autenticazione e suggerire miglioramenti.

Risorse e strumenti:

- Le risorse per "Digital Detective - Detection Awareness" derivano da tutto il materiale e dalle fonti che sono state utilizzate e studiate per lo specifico modulo 3 ([SM3.9](#)).
- Dispositivi digitali (laptop, notebook, tablet o smartphone) per gli studenti.

Descrizione:

Il docente informa gli studenti che visiteranno nuovamente la classe elettronica ([eClass ΕΚΠΙΑ \(uoa.gr\)](#) - eClass) per il corso specifico che è caricato lì. Gli studenti hanno 20 minuti per svolgere le seguenti attività ([SM3.9](#)): La prima attività è relativa a scenari -

situazioni ipotetiche. Gli studenti leggono attentamente ogni scenario e scelgono la risposta/azione più appropriata per ogni scenario. La seconda attività ha a che fare con le affermazioni Vero - Falso. Gli studenti leggono le affermazioni e decidono se sono vere o false. L'ultima attività prevede alcune domande a risposta aperta. Gli studenti leggono le domande e devono scrivere alcune risposte brevi. Tutte le attività includono alcuni dei concetti che compongono questo modulo e sottolineano l'importanza dello scetticismo e del pensiero critico nella valutazione di ogni sottoattività.

Bibliografia

- Alanezi, M. (2021). Phishing detection methods: A review. <https://doi.org/10.47577/technium.v3i9.4973>
- Aleroud, A., & Zhou, L. (2017). Phishing environments, techniques, and countermeasures: A survey. *Computers & Security*, 68, 160-196. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2017.04.006>
- Alkhalil, Z., Hewage, C., Nawaf, L., & Khan, I. (2021). Phishing attacks: A recent comprehensive study and a new anatomy. *Frontiers in Computer Science*, 3, 563060. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2021.563060>
- Alsharnouby, M., Alaca, F., & Chiasson, S. (2015). Why phishing still works: User strategies for combating phishing attacks. *International Journal of Human-Computer Studies*, 82, 69-82. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2015.05.005>
- Apandi, S. H., Sallim, J., & Sidek, R. M. (2020). Types of anti-phishing solutions for phishing attack. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* (Vol. 769, No. 1, p. 012072). IOP Publishing.
- Barker, C., & Jane, E.A. (2016), *Cultural Studies: Theory and Praxis*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington D.C./Melbourne: SAGE Publications.
- Beam, B. (2019). *Cyberbullying Crash Course: Protect Your Kids from Cyberbullies, Cyber Violence, and Digital Peer Pressure*. Author.
- Berg, S., & Hofmann, J. (2021). Digital democracy. *Internet Policy Review*, 10(4). [Digital democracy \(policyreview.info\)](https://www.policyreview.info)
- Boldt, M. (2017). *Osseo High-Schooler Battles Taunts with Tweets*. Retrieved from [Osseo high-schooler battles taunts with tweets - Twin Cities](https://www.osseo.k12.wi.us/news/2017/05/08/osseo-high-schooler-battles-taunts-with-tweets-twin-cities)
- Chemaly, S. (2013, May 21). *An Open Letter to Facebook*. The Huffington Post. [An Open Letter to Facebook | HuffPost Impact](https://www.huffpost.com/entry/an-open-letter-to-facebook)
- Chen, Y. J., Chen, Y. M., Hsu, Y. J., & Wu, J. H. (2019). Predicting consumers' decision-making styles by analyzing digital footprints on facebook. *International Journal of Information Technology & Decision Making*, 18(02), 601-627. <https://doi.org/10.1142/S0219622019500019>
- Christian, S.-E. (2023), *Everyday Media Literacy*. New York & London: Routledge.
- Dahlgren, P. (2013), *The Political Web: Media, Participation and Alternative Democracy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Daniels, J. (2009). Cloaked websites: propaganda, cyber-racism and epistemology in the digital era. *New Media & Society*, 11(5), 659-683.
- Dean, J. (2023). Social Conformity Bias In Psychology: What It Is & Examples [Web log post]. Retrieved from [Social Conformity Bias In Psychology: What It Is & Examples - PsyBlog \(spring.org.uk\)](https://www.spring.org.uk/2023/03/social-conformity-bias-in-psychology-what-it-is-examples-psyblog.html)
- European Commission (2022). *Guidelines for teachers on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. European Union. [Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training - Publications Office of the EU \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/eu-education/en/guidelines-for-teachers-and-educators-on-tackling-disinformation-and-promoting-digital-literacy-through-education-and-training-publications-office-of-the-eu-europa.eu)
- Harasim, L. (2017). *Learning theory and online technologies*. Routledge.
- Harley, D., & Lee, A. (2007). Phish phodder: is user education helping or hindering?. In *Virus Bulletin Conference Proceedings* (pp. 1-7).

- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2014). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Corwin.
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Li, J., Craig, W., Johnson, M., (2015). *Young Canadians' Experiences With Online Bullying*. Ottawa: MediaSmarts. [2015 Young Canadians' Experiences with Electronic Bullying \(mediasmarts.ca\)](https://www.mediasmarts.ca/2015-young-canadians-experiences-with-electronic-bullying)
- McCaughey, M. (Ed.). (2014). *Cyberactivism on the participatory web* (Vol. 34). New York: Routledge.
- Nawi, A., Hussin, Z., Ren, C. C., Norsaidi, N. S., & Mohd Pozi, M. S. (2020). Identifying the types of digital footprint data used to predict psychographic and human behaviour. In *Digital Libraries at Times of Massive Societal Transition: 22nd International Conference on Asia-Pacific Digital Libraries, ICADL 2020, Kyoto, Japan, November 30–December 1, 2020, Proceedings 22* (pp.287-296). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64452-9_26
- Pariser, E. (2011), *The Filter Bubble: What the Internet is Hiding from You*. London: Viking
- Parker, P.M. (2022). *The 2023-2028 World Outlook for Identity Verification*. ICON Group International, Inc.
- Savage, M., Barnett, A. (2015), *Digital Literacy for Primary Teachers*. Northwich: Critical Publishing.
- Sgueo, G. (2020). Digital democracy: Is the future of civic engagement online?. [Digital democracy \(europa.eu\)](https://www.europa.eu/digital-democracy)
- Schwab, K. (2016), The Fourth Industrial Revolution: what it means and how to respond. *World Economic Forum* 1–7, <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>
- Smith, P.K., Steffgen, G., & Sittichai, R. (2013). The nature of cyberbullying, and an international network. In P.K. Smith, & G. Steffgen (Eds.), *Cyberbullying through the new media. Findings from an international network*. London: Psychology Press.
- Sprague, J.R., & Walker, H.M. (2021). *Safe and Healthy Schools, Second Edition: Practical Prevention Strategies*. The Guilford Press.
- Steeves, V., Dr. (2014). *Young Canadians in a Wired World, Phase III: Encountering Racist and Sexist Content Online* (Rep.). Ottawa: MediaSmarts.
- Steeves, V., McAleese, S., & Brisson-Boivin, K. (2020). Young Canadians in a wireless world, phase IV: Talking to youth and parents about online resiliency. *MediaSmarts. Ottawa*.
- Third, A., Bellerose, D., Dawkins, U., Keltie, E., & Pihl, K. (2014). Children's Rights in the Digital Age: A Download from Children Around the World. Retrieved from http://www.uws.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/753447/Childrens-rights-in-the-digital-age.pdf
- Tomaiuolo, M., Lombardo, G., Mordonini, M., Cagnoni, S., & Poggi, A. (2020). A survey on troll detection. *Future internet*, 12(2), 31. <https://doi.org/10.3390/fi12020031>
- United Nations (n.d.). Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. *Committee on the Rights of the Child: General comment on children's rights in relation*

- to the digital environment. Available at [General comment No. 25 \(2021\) on children's rights in relation to the digital environment | OHCHR](#)
- Van Dijk, J. A. G. M. (2017). Digital divide: Impact of access. *The international encyclopedia of media effects*, 1, 1-11.
- Van Dijk, J. (2020), *The Digital Divide*. Cambridge, UK: Polity Press
- Wang, D. Y., Savage, S., & Voelker, G. M. (2011). Cloak and dagger: dynamics of web search cloaking. In Proceedings of the 18th ACM conference on Computer and communications security (pp. 477-490).
- Whittaker, L., Mulcahy, R., Letheren, K., Kietzmann, J., & Russell-Bennett, R. (2023). Mapping the deepfake landscape for innovation: A multidisciplinary systematic review and future research agenda. *Technovation*, 125, 102784. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2023.102784>
- Xie, J., Sreenivasan, S., Korniss, G., Zhang, W., Lim, C., & Szymanski, B. K. (2011). Social consensus through the influence of committed minorities. *Physical Review E Phys. Rev. E*, 84(1). <http://dx.doi.org/10.1103/PhysRevE.84.011130>
- Tzimogiannis, Ath. (2017). *E-Learning. Theoretical approaches and educational designs*. Kritiki (in Greek).

Risorse multimediali

- <https://spotthetroll.org/start>
- <https://www.youtube.com/>
- [What is Phishing and How to Protect Yourself from it? \(youtube.com\)](#)
- [What Is Phishing and How to Avoid the Bait \(youtube.com\)](#)
- [What is phishing? - YouTube](#)
- [Phishing, Vishing, and Smishing: How to Protect Yourself from Scammers \(youtube.com\)](#)
- [What is smishing? How phishing via text message works \(youtube.com\)](#)
- [Phishing Explained In 6 Minutes | What Is A Phishing Attack? | Phishing Attack | Simplilearn \(youtube.com\)](#)
- <https://www.youtube.com/watch?v=3wVpVH0Wa6E>
- <https://www.youtube.com/watch?v=WzK1MBEpkJQ>
- <https://www.youtube.com/watch?v=cQ54GDm1eLQ>
- <https://www.bloomberg.com/news/newsletters/2023-04-06/pope-francis-white-puffer-coat-ai-image-sparks-deep-fake-concerns>
- <https://staysafeonline.org/resources/how-to-protect-yourself-against-deepfakes/>
- https://www.youtube.com/watch?v=sDOo5nDJwgA&t=84s&ab_channel=Washing tonPost
- https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/tackling-disinformation-and-promoting-digital-literacy_el
- <https://medium.com/@efim.lerner/authenticating-identity-methods-to-confirm-the-real-person-behind-a-name-2037d9bd716e>
- <https://dashdevs.com/blog/account-verification-practices/>

- <https://www.cripto.com/blog/what-is-authentication>
- <https://iguru.gr/einai-eleachos-taftotitas-dyo-paragonton-qiati-prepei-chrisimop-oi-eite/>
- <https://doubleoctopus.com/security-wiki/authentication/single-factor-authentication/>
- <https://mshelton.medium.com/two-factor-authentication-for-beginners-b29b0eec07d7>
- <https://doubleoctopus.com/security-wiki/authentication/multi-factor-authentication/>
- <https://www.elprocus.com/biometric-authentication-system-applications/>

5. Verificare e valutare la Digital Media Literacy a scuola



Il modulo in sintesi

5. Verificare e valutare la digital media literacy a scuola	
<i>Abstract</i>	Avere competenze di digital media literacy significa saper usare i media digitali in modo responsabile e svolgere un ruolo attivo nella creazione di una società democratica, pluralista e connessa. Questo modulo offre un quadro teorico per mappare e misurare queste competenze e sviluppare strumenti e metodi di valutazione. Fornisce inoltre attività con alcuni esempi pratici ed esercizi incentrati su questioni di disinformazione.
<i>Obiettivi di apprendimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conoscere un modello teorico per l'insegnamento e l'apprendimento della digital media literacy. ● Imparare a conoscere un quadro teorico per la valutazione delle competenze di digital media literacy. ● Conoscere esempi di strumenti e metodi per la valutazione delle competenze di digital media literacy. ● Imparare a sviluppare strumenti di valutazione per misurare l'acquisizione di competenze di digital media literacy.
<i>Risorse & strumenti</i>	<p><i>Risorse:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● <u>Orientamenti per gli insegnanti e gli educatori volti a contrastare la disinformazione e promuovere l'alfabetizzazione digitale attraverso l'istruzione e la formazione</u> ● Un quadro di competenze per la digital media literacy (<u>SM5.1</u>) <p><i>Strumenti</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Connessione a Internet, monitor o lavagna interattiva e videoproiettore ● Dispositivi digitali (notebook, tablet o smartphone) per gli studenti
<i>Durata totale</i>	195 minuti

Introduzione

Durata: 20 minuti

Obiettivi di apprendimento: Imparare a riflettere sulle proprie pre-conoscenze in materia di valutazione delle attività di digital media literacy.

Risorse e strumenti:

- Connessione a Internet e monitor o lavagna interattiva e videoproiettore.
- Dispositivi digitali (BYOD, notebook, tablet o smartphone + connessione internet) per gli studenti.
- [Applicazione web Mentimeter](#) (vedi [video](#) e [tutorial](#) per creare un brainstorming interattivo) o simili.
- Diapositive interattive di brainstorming per mobilitare le preconoscenze degli studenti ([SM5.2](#)).

Descrizione:

Brainstorming interattivo (Mentimeter)

Utilizzando l'applicazione web Mentimeter o una simile, il docente invita gli studenti a partecipare a un brainstorming interattivo attraverso i loro dispositivi digitali per mobilitare le preconoscenze sulle competenze degli studenti in materia di digital media literacy e sugli strumenti per valutarle ([SM5.2](#)) (5 minuti).

Il docente condivide sullo schermo la prima diapositiva del Mentimeter con le domande:

1. Quali attività svolgeresti con gli studenti per promuovere le loro competenze in materia di media digitali? (5 minuti per rispondere).
2. Quali strumenti utilizzereste per valutare le competenze in materia di media digitali dopo un'attività in classe? (5 minuti per rispondere).

Dopo la sessione interattiva di brainstorming, il docente commenta le due nuvole di parole formate dalle risposte degli studenti (5 minuti).

Approfondimenti teorici

Durata: 45 minuti

Obiettivi di apprendimento:

- Conoscere un modello teorico per l'insegnamento e l'apprendimento della digital media literacy.
- Imparare a conoscere il quadro teorico per la valutazione delle competenze di digital media literacy.
- Conoscere esempi di metodi e strumenti per la valutazione delle competenze di digital media literacy.

Risorse e strumenti: diapositive, connessione a Internet, monitor o lavagna interattiva e videoproiettore.

Il modello di apprendimento e insegnamento di Paulo Freire

Qualsiasi tentativo di costruire una mappa per la valutazione della digital media literacy ai media dovrebbe partire da un modello di apprendimento e insegnamento. Un modello

interessante è quello della Spirale di Empowerment, sviluppato da Paulo Freire (1963). Secondo l'educatore brasiliano, argomenti o concetti complessi dovrebbero essere suddivisi in cinque fasi di apprendimento a breve termine che stimolano diversi processi cognitivi e affettivi, migliorano la nostra capacità di sviluppare nuove conoscenze dall'esperienza e quindi promuovono l'azione. Se gli insegnanti adottano questo modello per progettare i loro piani di lezione di digital media literacy e le procedure di valutazione, avranno una base di partenza per trasformare l'apprendimento e l'insegnamento (Fig. 1).

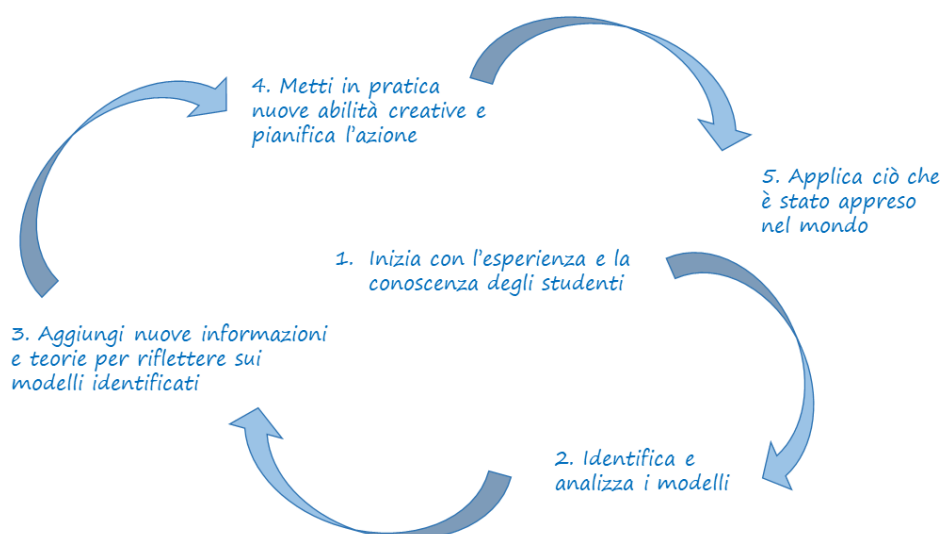


Figura 1 - Il modello di Freire per l'insegnamento e l'apprendimento [1963].

Nella *prima fase - Iniziare con l'esperienza e la conoscenza degli studenti* - gli studenti partecipano ad attività che li portano a riflettere sulle proprie esperienze personali e giungere a fare osservazioni come "Davvero? Non ci avevo mai pensato prima". Ad esempio, potrebbero confrontare se la loro esperienza con persone migranti è simile a quella spesso stereotipata nei telegiornali; potrebbero anche tenere un diario dei media per un giorno (dalla colazione all'ora di andare a letto) per rendersi conto di quanto usano i media facendo che cosa.

La *seconda fase - Identificare e analizzare i modelli* - prevede che gli studenti analizzino i media secondo i sei concetti chiave o "dimensioni" della Media Literacy ([SM5.3](#)): categorie, produttori, pubblico, tecnologie, linguaggi e rappresentazioni.

Ad esempio, gli studenti potrebbero porre domande come:

- In che modo una data inquadratura/angolazione della telecamera ci fa percepire le persone mostrate in un servizio giornalistico?
- Che differenza farebbe se venissero utilizzate altre inquadrature/angolazioni?
- Che tipo di parole si usano quando ci si riferisce a certe categorie sociali? Cosa implicano queste parole a livello connotativo?

- In che modo la musica contribuisce a dare una data atmosfera alla notizia raccontata?
- Se confrontiamo il modo in cui la stessa notizia viene data da due giornali diversi, cosa impariamo sulla visione e sulle intenzioni dei giornalisti?
- Cosa sappiamo del proprietario di questo giornale/rivista/emittente televisiva?

La terza fase - Aggiungere nuove informazioni e teorie per riflettere sui modelli identificati - porta gli studenti a una riflessione più profonda, cercando di collocare ciò che hanno imparato nelle fasi precedenti a un livello più macro. A seconda delle questioni, potrebbero voler prendere in considerazione tradizioni filosofiche o culturali, valori etici, giustizia sociale o principi democratici che possono guidare il processo decisionale individuale e collettivo. Per esempio, immaginando di guardare un video di attualità su una protesta per una questione sociale, potrebbero porsi domande come:

- È giusto che i notiziari intervistino solo i rappresentanti del governo?
- Come vengono trascurati i diritti civili in alcune rappresentazioni medialti?
- Qual è il ruolo dell'Autorità indipendente per le comunicazioni che opera nel mio Paese? Qual è la normativa sulla professione giornalistica? Esiste una normativa sulla circolazione della disinformazione sui social media?
- In che modo gli interessi commerciali condizionano le notizie mainstream e la proliferazione della disinformazione? Quali sono le conseguenze?
- Qual è una storia alternativa che potrebbe essere raccontata su quell'evento?

La quarta fase - Mettere in pratica in modo creativo le nuove competenze e pianificare l'azione - e la *quinta fase - Applicare ciò che si è imparato nel mondo* - consente agli studenti di realizzare azioni creative concrete e di renderle pubbliche. È il momento in cui si fa appello all'azione e si "impara facendo", individualmente e collettivamente. Tuttavia, è importante ricordare che, quando si parla di media digitali, l'azione creativa non implica necessariamente l'uso di tecnologie sofisticate o di competenze professionali. Anzi, le azioni più efficaci da un punto di vista pedagogico sono spesso attività semplici che presuppongono o promuovono una maggiore consapevolezza. Per esempio, dopo aver analizzato e riflettuto sulla disinformazione e sulle fake news, gli studenti potrebbero scrivere un decalogo o un'infografica per il fact-checking e affiggerla nella bacheca dell'atrio della scuola e sul sito web affinché tutti possano leggerla. Potrebbero anche creare un blog per condividere le loro ricerche, intuizioni e riflessioni sulla disinformazione e sulle tecniche di propaganda, e mostrare esempi di come la disinformazione utilizzi il clickbaiting come mezzo di profitto. Altri studenti potrebbero intervistare insegnanti, genitori, compagni di scuola ed esperti per condividere diverse prospettive e trovare soluzioni a casi recenti di disinformazione. Queste azioni comportano l'interazione e la connessione con la collettività, la circolazione di idee, la collaborazione nell'identificazione di problemi e soluzioni, la creazione di contenuti medialti e la loro diffusione, nonché la promozione dell'impegno civico come competenza specifica di cittadinanza digitale.

Mappare e misurare le competenze di digital media literacy

Come per qualsiasi altra materia, in un corso di digital media literacy è fondamentale valutare il lavoro degli studenti e verificare l'eventuale acquisizione di competenze. È essenziale fornire loro un feedback regolare sui loro progressi di apprendimento (anche attraverso l'autovalutazione), in modo che si sentano responsabili di quanto vanno via imparando.

Tuttavia, la creazione di strumenti di valutazione per la digital media literacy può essere più impegnativa rispetto ad altre materie. Questo può essere dovuto in parte al fatto che gli insegnanti non hanno le conoscenze tecniche per valutare il lavoro svolto con i media digitali. Ma soprattutto, può essere dovuto al fatto che non conoscono chiaramente le competenze che i loro studenti dovrebbero raggiungere e, di conseguenza, il tipo di domande da porre durante le attività in classe. Questo spesso porta a valutare semplicemente il prodotto mediale finale realizzato dagli studenti, dedicando poca attenzione allo sviluppo e alla documentazione del *processo* che ha portato a quel prodotto. E, in ogni caso, come si valuta un prodotto mediale come un video? Come sostiene acutamente Buckingham, "il confronto con il lavoro dei 'professionisti', o l'uso di 'giurie di esperti' alla maniera di un festival cinematografico, può essere inappropriato o decisamente fuorviante. La 'qualità' è semplicemente nell'occhio del produttore o è determinata anche dal pubblico - e se sì, da quale pubblico? In che misura teniamo conto del coinvolgimento degli adulti, per esempio nel montaggio o nel fornire competenze specialistiche, o nell'impegno a creare un prodotto finito accettabile?" (Buckingham, 2003, p. 200).

Pertanto, per creare piani di valutazione oggettivi, coerenti e significativi delle attività di digital media literacy, è necessario considerare due fasi cruciali. La prima è quella di definire le *competenze* di digital media literacy che un insegnante si aspetta che i suoi studenti raggiungano, cercando di fare collegamenti con i quadri di competenze di altre discipline scolastiche. La seconda consiste nell'utilizzare *strumenti e procedure* che consentano all'insegnante di valutare il lavoro degli studenti nel modo più esaustivo possibile, rendendo le proprie aspettative le più chiare possibili.

Come detto, per sviluppare un piano di valutazione coerente, è necessario definire la materia e il suo quadro di competenze. Secondo una definizione fondamentale e assai diffusa, la media literacy è "la capacità di accedere ai media, di comprendere e valutare criticamente i diversi aspetti dei media e dei contenuti medialità e di creare comunicazioni in vari contesti" ([Commissione Europea, 2009](#)). A partire da questa definizione, la Carta europea della media literacy individua sette aree di competenza (Bachmair e Bazalgette 2007):

1. **Uso efficace** delle tecnologie multimediali per accedere, memorizzare, recuperare e condividere contenuti per soddisfare le esigenze e gli interessi individuali e della comunità.
2. **Accedere e fare scelte informate** su un'ampia gamma di forme e contenuti medialità provenienti da diverse fonti culturali e istituzionali.

3. **Comprendere come e perché** vengono prodotti i contenuti dei media.
4. **Analizzare criticamente** le tecniche, i linguaggi e le convenzioni utilizzate dai media e i messaggi che trasmettono.
5. **Usare creativamente** i media per esprimere e comunicare idee, informazioni e opinioni.
6. **Identificare, evitare e/o contestare** i contenuti e i servizi dei media che possono essere non richiesti, offensivi o dannosi.
7. Fare un uso efficace dei media nell'**esercizio dei diritti democratici e delle responsabilità civiche**.

A partire da queste definizioni di base, proponiamo qui un *Quadro di riferimento per le competenze di digital media literacy* ([SM5.1](#)) adattato dal modello di David Buckingham (2014) con alcune integrazioni dal [Quadro di riferimento di DigComp 2.2](#). Seguendo il suggerimento di Buckingham, nel nostro Quadro abbiamo incluso le competenze di digital media literacy con un proprio insieme specifico di obiettivi di apprendimento, ma anche alcune competenze di meta-livello che sono genericamente applicabili anche in altre aree disciplinari, come la capacità di collaborazione e comunicazione, la creatività, la capacità di argomentazione, di ricerca, la riflessione e la valutazione, la fiducia e l'autostima.

Solo dopo che l'insegnante ha determinato le competenze che vuole sviluppare, può valutare se gli studenti le hanno raggiunte e a quale livello. Può quindi creare strumenti di valutazione formativa e sommativa per misurare l'apprendimento degli studenti. I test di autovalutazione, la stesura di tesine, le griglie di osservazione e le rubriche sono tutti esempi di strumenti che si possono utilizzare. Sugeriamo di utilizzare l'autovalutazione degli studenti il più possibile, poiché può essere un potente strumento per valutare e quindi migliorare gli apprendimenti.

L'uso di strumenti di valutazione tra pari può aiutare a valutare il lavoro di gruppo. È noto che i media digitali e gli ambienti online favoriscono il lavoro collaborativo. Pertanto, si tende spesso a orientarsi con troppo entusiasmo verso la valutazione di gruppo. Tuttavia, trovare un equilibrio tra la valutazione individuale e quella di gruppo è fondamentale, poiché quest'ultima può incoraggiare forme di gregarismo. In linea di principio, tutti gli studenti possono contribuire al successo di un'attività in molti modi diversi. Tuttavia, può succedere che se gli studenti meno motivati sanno che i loro voti saranno uguali a quelli dei più motivati del loro gruppo, potrebbero decidere di lavorare meno. Come sottolinea acutamente Gibbs (2010), "l'assegnazione di un unico voto di gruppo a tutti raramente porta a un comportamento di apprendimento appropriato da parte degli studenti, frequentemente porta a un comportamento di freeloading (di "scrocco"), e quindi i potenziali benefici di apprendimento del lavoro di gruppo vengono probabilmente persi, e gli studenti possono, molto ragionevolmente, percepire i loro voti come ingiusti" (p. 1).

Come detto, la valutazione tra pari può essere molto utile per affrontare questi problemi. In definitiva, quando si considerano i contributi individuali a un compito di gruppo, le uniche persone che sanno quali sono stati i rispettivi contributi del gruppo sono i membri del gruppo stesso. In un certo senso, il lavoro di gruppo si presta "naturalmente" alla

valutazione tra pari e all'autovalutazione. Gli insegnanti potrebbero, ad esempio, richiedere agli studenti di tenere un diario di progetto, un blog o una qualche forma di portfolio che permetta loro di dimostrare (e auto-riflettere) il loro contributo all'interno di un gruppo. Vale la pena considerare anche il modo in cui gli insegnanti raccolgono le valutazioni dei pari. Possono farlo in forma anonima (riducendo così le ansie degli studenti nel valutarsi a vicenda) o attraverso una discussione aperta (dando così agli studenti l'opportunità di difendersi). L'approccio che gli insegnanti adotteranno dipenderà comunque dalla loro conoscenza degli studenti, dalle dimensioni del gruppo e dalle esperienze degli studenti stessi nel lavoro di gruppo e nella valutazione tra pari.

Alcuni esempi

Per valutare le competenze digitali degli studenti in materia di disinformazione, potrebbe essere utile combinare domande a risposte aperte e chiuse, compiti per agire su scenari di apprendimento sulla disinformazione e tesine scritte. Più specificamente, per quanto riguarda le conoscenze si potrebbero usare questionari, tesine sulle diverse forme di disinformazione, mentre la valutazione delle abilità può essere fatta chiedendo agli studenti di valutare i contenuti dei media in termini di affidabilità e credibilità, identificando argomenti o caratteristiche specifiche in determinati prodotti mediatici o proponendo attività di problem-solving come il fact-checking, il pre-bunking e il debunking, facendo ricerche online per identificare punti di vista alternativi. Gli atteggiamenti infine possono essere valutati con domande sulle loro opinioni circa l'affidabilità e la credibilità delle informazioni online.

Altri modi per valutare le competenze in quest'area sono la produzione mediale e il portfolio (elettronico) con cui gli studenti costruiscono o creano, possibilmente in modo collaborativo, esempi di propaganda, fake news, un decalogo di fact-checking o un elenco di risorse per il debunking. Per valutare questo tipo di attività si potrebbe utilizzare una griglia o uno strumento di valutazione tra pari.

Qui forniamo alcuni esempi da utilizzare come modelli per la creazione di strumenti di verifica e valutazione. Gli insegnanti possono valutare di utilizzare alcuni di essi prima e dopo l'attività per confrontare i risultati e valutare i progressi degli studenti.

Rubriche

Nel costruire una rubrica, si possono adottare due metodi:

1. Utilizzare misure **quantitative**. Ad esempio, uno studente di Livello Quattro identifica con successo cinque o più modi per smascherare la disinformazione, uno di Livello Tre identifica quattro modi, uno di Livello Due tre modi, uno di Livello Uno due modi e Insufficiente uno o zero modi. In questo caso, l'insegnante può ridurre l'ambiguità, ma allo stesso tempo perdere profondità analitica.
2. Utilizzare descrizioni **qualitative** del lavoro dello studente. Il Tre descrive un lavoro di livello "avanzato", il Due di livello "intermedio", l'Uno di livello iniziale, lo Zero descrive un lavoro che è ancora "in fase di avanzamento".

Idealmente, dovrebbero essere utilizzati entrambi i metodi: le rubriche di tipo quantitativo aiutano a valutare la conoscenza e l'applicazione di abilità specifiche, mentre quelle di tipo qualitativo permettono di misurare abilità più speculative (ricerca e analisi).

Un modello di costruzione di rubriche

La costruzione di una rubrica può includere diverse fasi. Nella prima fase vengono identificate le componenti generali della griglia: dimensioni, criteri e indicatori:

- le *dimensioni* rappresentano i macro-aspetti o le aree principali che si vogliono valutare. Rispondono alla domanda: "Quali competenze, conoscenze o abilità vogliamo valutare?" Ad esempio, nel caso della disinformazione la dimensione potrebbe riguardare l'analisi dell'affidabilità delle fonti e la competenza potrebbe essere la capacità di identificare, analizzare e valutare l'affidabilità delle fonti di informazione online. Un'altra dimensione potrebbe riguardare lo sviluppo di competenze trasversali come il problem solving, la collaborazione, la comunicazione
- i *criteri* sono i parametri di valutazione per ogni dimensione, ossia cosa si deve osservare e valutare per quella specifica area. Rispondono alla domanda: "Cosa caratterizza un buon livello di performance in questa dimensione?" Per esempio, nel caso della dimensione individuata sopra (l'analisi dell'affidabilità delle fonti) i criteri potrebbero essere i seguenti:
 - Identifica chiaramente la provenienza delle informazioni (autore, istituzione, sito web).
 - Verifica la credibilità della fonte e il suo contesto (autorevolezza, reputazione).
 - Esamina eventuali conflitti di interesse o motivazioni sottostanti della fonte.
- gli *indicatori* definiscono in modo concreto i livelli di performance rispetto a ciascun criterio. Servono a specificare le gradazioni del raggiungimento degli obiettivi. Rispondono alla domanda: "Come si distingue una prestazione eccellente da una accettabile o insufficiente?" Spesso sono suddivisi in livelli (es. da 0 a 3 o da 1 a 4) e descrivono le caratteristiche della prestazione a ciascun livello. Nell'esempio citato sopra gli indicatori potrebbero essere i seguenti:
 - Livello 4 (Avanzato): identifica chiaramente l'autore e la fonte; valuta l'autorevolezza, la credibilità e il contesto della fonte; rileva conflitti di interesse o motivazioni sottostanti.
 - Livello 3 (Intermedio): Identifica l'autore e la fonte, valutandone parzialmente la credibilità, ma con analisi non completamente approfondita.
 - Livello 2 (Iniziale): Identifica la fonte ma senza valutare criticamente la sua credibilità o autorevolezza.
 - Livello 1 (Insufficiente o in via di prima acquisizione): identifica l'autore o la fonte solo se supportato dal docente o dai pari e accetta l'informazione senza verifica.

Tabella 1 - Modello di costruzione della rubrica fase 1

Dimensioni	Disinformazione e fake news	
Criteri	Marcatore di contenuto	
<i>Identificare le preoccupazioni personali</i>	o	Riflettere su come le fake news influenzano se stessi o gli individui.
	o	Riconoscere gli effetti negativi che le fake news possono avere su se stessi.

Nella seconda fase, si sceglie la scala di valutazione.

Tabella 2 - Modello di costruzione della rubrica fase 2

Avanzato (3)	Intermedio (2)	Iniziale (1)	In via di prima acquisizione (0)
--------------	----------------	--------------	----------------------------------

Nella terza fase, per ogni indicatore viene formulato il livello.

Tabella 3 - Modello di costruzione della rubrica fase 3

Dimensioni	Disinformazione e fake news			
Criteri	Avanzato (3)	Intermedio (2)	Iniziale (1)	In via di prima acquisizione (0)
<i>Identificare e le preoccupazioni personali</i>	Lo studente dimostra una consapevolezza a chiara, sofisticata e analitica di come le fake news influenzino le persone.	Lo studente dimostra un'adeguata consapevolezza analitica di come le fake news influenzino le persone e dell'importanza di verificare le informazioni.	Lo studente dimostra una consapevolezza analitica minimamente adeguata di come le fake news influenzino le persone e dell'importanza di verificare le informazioni.	Lo studente dimostra di avere scarse capacità di riconoscere come le fake news influenzino le persone e l'importanza di verificare le informazioni.

	Lo studente include chiari esempi di come le fake news possano influenzare negativamente e la vita personale, accademica o professionale di una persona.	Lo studente include alcuni esempi e critiche su come le fake news possano influenzare negativamente la vita personale, accademica o professionale di una persona.	Lo studente include pochi esempi e non capisce come le fake news possano influire negativamente sulla vita personale, accademica o professionale di una persona.	Lo studente include solo con il sostegno del docente o dei pari esempi o prove e riflette con fatica su come le fake news possano influenzare negativamente la vita personale, accademica o professionale di una persona.
--	--	---	--	---

Test pre- e post-test

Come le rubriche, i test pre e post sono misure tradizionali dell'apprendimento. Un pre-test ha lo scopo di valutare le conoscenze degli studenti prima dell'attività didattica e di fornire una base di partenza per pianificare meglio le attività future. Il post-test determina se gli studenti hanno migliorato la loro comprensione dei concetti e dei processi fondamentali e se sono in grado di applicare questa comprensione ad altre aree che sono state assegnate loro per lo studio.

Il mix di domande incentrate sul tema della disinformazione potrebbe riguardare i seguenti aspetti:

1. Conoscenza dei media e del modo in cui costruiscono la realtà: le informazioni che trovate online mostrano le persone e le cose come sono nella vita reale? Riuscite a pensare ad alcuni esempi?
2. Gli studenti possono applicare i concetti di digital media literacy a diversi tipi di produttori di informazioni. Ad esempio, descrivere la differenza tra le informazioni provenienti da un blogger e quelle di un giornale tradizionale: chi sta comunicando e perché? Quali diversi livelli di credibilità hanno?
3. Comprensione del linguaggio utilizzato nelle fake news e del modo in cui possono essere identificate (attraverso il debunking). Ad esempio, come viene formulato il messaggio? Come si possono identificare le fonti delle notizie online?
4. Comprensione del rapporto che gli studenti hanno con i media e di come questi influenzino la loro vita. Ad esempio, quanto vi fidate delle storie pubblicate dal vostro influencer preferito sui social media? Condividete queste storie con i vostri amici? Vi fanno cambiare idea su certe questioni?

L'inclusione di questo mix di domande garantisce la misurazione delle conoscenze di contenuto e delle abilità di processo. Se si ripete lo stesso test alla fine dell'attività didattica di digital media literacy per valutare i progressi degli studenti, si possono confrontare i risultati con quanto emerso dai pre-test.

Griglie di autovalutazione

Come detto nel paragrafo precedente, l'autovalutazione degli studenti può essere un potente strumento per valutare e migliorare il loro apprendimento. Ad esempio, Jason Deehan (2016) descrive come ha sviluppato una griglia da utilizzare con gli studenti per autovalutare il loro apprendimento dopo un'analisi critica del film *12 anni schiavo*.

Un altro esempio viene dalle griglie di autovalutazione sviluppate da Maria Ranieri (2013) nel toolkit [Digital and Media Literacy Education](#). Una delle unità del toolkit è dedicata alla credibilità delle informazioni. Le due attività incluse in questa unità - una sulla ricerca di informazioni e l'altra sulla loro valutazione - sono entrambe autovalutate attraverso griglie (tabelle 4 e 5). Tra l'altro, poiché queste attività possono essere svolte in coppia o in gruppo, è possibile adattarle per valutare l'apprendimento tra pari, come suggerito nel paragrafo precedente.

Tabella 4 - Griglia di autovalutazione per l'attività "Una mappa per cercare".

INDICATORE	RISPOSTE	EVENTUALE COMMENTO DELL'INSEGNANTE
Conoscenze e consapevolezza (rispetto alle attività individuali)		
Ho compreso come funzionano i motori di ricerca?	A) Sì, ad esempio... (completa) B) No, perché... (completa)	
Ho compreso che cos'è una parola-chiave?	A) Sì, ad esempio... (completa) B) No, perché... (completa)	
Responsabilità e partecipazione (rispetto alle attività individuali)		
Ho contribuito attivamente al lavoro del gruppo?	A) Sì, ad esempio... (completa) B) No, perché... (completa)	
Ho partecipato attivamente alla discussione in classe?	A) Sì, ad esempio... (completa) B) No, perché... (completa)	
Mappa concettuale (rispetto alle attività di gruppo)		
La mappa concettuale è chiara e coerente?	A) Sì, ad esempio... (completa) B) No, perché... (completa)	
La mappa concettuale è completa?	A) Sì, ad esempio... (completa) B) No, perché... (completa)	
La mappa concettuale è migliorabile?	A) Sì, ad esempio... (completa) B) No, perché... (completa)	

Fonte: [Toolkit per l'educazione alla digital media literacy e ai media](#), p. 61

Tabella 5 - Griglia di autovalutazione per l'attività "Io valuto, tu valuti"

INDICATORE	RISPOSTE	EVENTUALE COMMENTO DELL'INSEGNANTE
Comprensione e consapevolezza (rispetto alle attività individuali)		
Ho compreso il concetto di affidabilità/credibilità dell'informazione?	A) Sì, ad esempio... (completa) B) No, perché... (completa)	
Ho compreso i criteri di valutazione dell'informazione online?	A) Sì, ad esempio... (completa) B) No, perché... (completa)	
Responsabilità e partecipazione (rispetto alle attività individuali)		
Ho contribuito attivamente al lavoro della coppia?	A) Sì, ad esempio... (completa) B) No, perché... (completa)	
Ho contribuito attivamente alla discussione in classe?	A) Sì, ad esempio... (completa) B) No, perché... (completa)	
Selezione e valutazione (rispetto alle attività individuali)		
Ho individuato almeno due siti affidabili?	A) Sì, ad esempio... (completa) B) No, perché... (completa)	
Ho individuato almeno due siti inaffidabili?	A) Sì, ad esempio... (completa) B) No, perché... (completa)	
Ho indicato almeno due motivi di affidabilità?	A) Sì, ad esempio... (completa) B) No, perché... (completa)	
Ho indicato almeno due motivi di inaffidabilità?	A) Sì, ad esempio... (completa) B) No, perché... (completa)	

Fonte: [Toolkit per l'educazione alla digital media literacy e ai media](#), p. 62

Attività

In questa parte gli studenti saranno coinvolti nella costruzione di due strumenti di valutazione per le competenze di digital media literacy. In particolare, si concentreranno sulla costruzione di un compito autentico e della relativa griglia di valutazione delle competenze. Ciò avviene fornendo due schemi di costruzione, uno relativo al compito autentico e uno relativo alla griglia.

Questa parte illustra le caratteristiche salienti da un punto di vista concettuale dei due strumenti e gli schemi che vengono forniti agli studenti per la loro costruzione.

Nella fase di valutazione, vengono proposti due attività per valutare i processi sviluppati nella costruzione dei due strumenti.

1. Compito autentico

Durata: 25 minuti

Obiettivi di apprendimento:

- Essere in grado di costruire strumenti di valutazione per misurare l'acquisizione di competenze in materia di media digitali.
- Saper costruire una situazione reale che metta lo studente in condizione di utilizzare la competenza acquisita.

Risorse e materiali: Dispositivi digitali personali, elaboratori di testi o fogli di calcolo, LMS o stampante e carta.

Descrizione:

Le esperienze di autenticità degli studenti nella valutazione dipendono dai contesti e dagli ambienti in cui intraprendono tale valutazione e sono interpretate anche attraverso le loro aspirazioni e concezioni di autenticità.

L'insegnante spiega che i compiti autentici sono orientati all'obiettivo, perseguono uno scopo comunicativo, si concentrano sul significato e sono il più autentici possibile. Il completamento con successo di un compito implica il raggiungimento di un risultato comunicativo che può essere svolto all'interno o all'esterno della classe, ma nel contesto di un'interazione autentica. L'autenticità contestuale si ottiene quando i compiti vengono svolti nel mondo reale, mentre l'autenticità interazionale si ottiene quando studenti e insegnanti sono coinvolti in un processo di negoziazione in classe.

Le caratteristiche che lo studente deve seguire per costruire il compito autentico sono:

- I compiti autentici sono **rilevanti per il mondo reale**: le attività corrispondono il più possibile ai compiti reali dei professionisti nella pratica piuttosto che a compiti decontestualizzati o basati sulla classe (ad esempio, Brown, Collins & Duguid, 1989; Jonassen, 2013; Lebow & Wager, 1994; Oliver & Omari, 1999; Resnick, 1987; Winn, 1993).
- I compiti autentici comprendono **attività complesse** che gli studenti devono svolgere nell'arco di un periodo predefinito (ad esempio, Bransford, Vye et al., 1990; Jonassen, 2013; Lebow & Wager, 1994).

- I compiti autentici sono perfettamente integrati con la **valutazione**. La valutazione dei compiti è perfettamente integrata con il compito principale in modo da riflettere la valutazione del mondo reale, piuttosto che una valutazione artificiale separata dalla natura del compito (ad esempio, Herrington & Herrington, 1998; Reeves & Okey, 1996; Young, 1993).

Fasi di lavoro da sviluppare per la costruzione di un compito autentico:

1. L'insegnante divide gli allievi in piccoli gruppi di 3-4 persone e simula il lavoro in un contesto di apprendimento specifico.
2. Gli studenti scelgono una competenza di digital media literacy dal quadro delle competenze su cui basare lo sviluppo del compito autentico.
3. Gli studenti utilizzano la tabella sottostante per progettare il compito autentico (vedi tabella 6 - [SM5.5.1](#)).
4. Gli studenti utilizzano il *modulo di valutazione del compito autentico* (vedi [SM5.5](#)) nella fase di valutazione del processo.

Tabella 6 - Modello di progettazione del compito autentico ([SM5.5.1](#))

Disciplina	
Destinatari	
Competenza attesa (da scegliere dal quadro DML SM5.1)	
Obiettivi formativi (da scegliere tra gli obiettivi di apprendimento del Quadro di riferimento DML).	
Livello degli studenti	
Contesto formativo	
Consegna operativa	
Tempi e fasi di lavoro	
Indicazioni per la somministrazione	
Prodotto atteso (vincoli del prodotto)	
Creazione di una griglia di valutazione (vedi modello di progettazione della griglia, tabelle 1, 2, 3).	

Di seguito è riportato un esempio di compito autentico (vedi tabella 7).

Tabella 7 - Esempio di compito autentico

Disciplina	Italiano; Informatica
Destinatari	Scuola secondaria
Competenze attese (da scegliere tra quelle del Quadro DML)	Creare una comunicazione efficace

<p>Obiettivi formativi (da scegliere tra gli obiettivi di apprendimento del Quadro di riferimento DML)</p>	<p>Essere in grado di creare significato attraverso l'uso dei media. Questo include la definizione delle intenzioni, del pubblico e dell'impatto, la selezione delle risorse e la combinazione degli elementi in modo coerente per esprimere il significato desiderato.</p>
<p>Livello degli studenti</p>	<p>In una classe di 21 studenti della scuola secondaria di primo grado, 5 eccellono in italiano, mostrando una profonda comprensione dei testi e una capacità di scrittura avanzata, mentre 8 sono bravi, con solide capacità di analisi e scrittura. Altri 5 sono soddisfacenti, comprendendo i testi a livello elementare con frequenti errori, e 3 hanno difficoltà significative. In Informatica, 4 studenti eccellono con competenze avanzate di programmazione, 7 sono bravi e gestiscono con successo i progetti, 6 hanno competenze di base con frequenti errori e 4 faticano a comprendere i concetti di base.</p>
<p>Contesto formativo</p>	<p>L'ambiente di apprendimento prevede una combinazione di lezioni frontali, laboratori pratici e attività collaborative, integrate da risorse digitali a supporto dell'apprendimento. Vengono utilizzati metodi di insegnamento diversificati per rispondere ai vari livelli di competenza degli studenti, favorendo un ambiente inclusivo e partecipativo. Materie come l'italiano e l'informatica sono insegnate con un approccio pratico e teorico, stimolando le capacità critiche e tecniche. Le valutazioni includono test scritti, progetti pratici e presentazioni orali per monitorare i progressi degli studenti.</p>
<p>Consegna operativa</p>	<p>Creazione di un blog personale con almeno tre post pubblicati, con i seguenti requisiti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentazione Post: Introduzione personale dettagliata. - Post di interesse: Articolo su un argomento di interesse con immagini e link pertinenti. - Post educativo: Articolo educativo con almeno tre fonti affidabili citate e una spiegazione di come è stata valutata l'affidabilità delle fonti. - Impostazioni sulla privacy: Impostazioni sulla privacy del blog impostate correttamente.
<p>Tempi e fasi di lavoro</p>	<p>Fase 1 (30 minuti): Introduzione teorica sulla creazione di contenuti digitali e sull'uso delle piattaforme di blogging. Fase 2 (45 minuti): Attività pratica individuale di creazione di un blog. Fase 3 (15 minuti): Discussione e presentazione dei blog creati.</p>

Indicazioni per la somministrazione	Devono essere disponibili il laboratorio informatico e la possibilità di collaborare. Fornire agli studenti una breve lezione sulla creazione di contenuti digitali, sull'uso delle piattaforme di blogging (ad es. WordPress, Blogger) e sulle pratiche di sicurezza e privacy. Creazione del blog: Ogni studente creerà il proprio blog personale su una piattaforma gratuita, seguendo le istruzioni fornite.
Prodotto atteso (vincoli del prodotto)	Blog personale con almeno tre post pubblicati
Elaborazione di una griglia di valutazione (vedi tabella 8)	

2. Progettare una griglia per valutare le competenze degli studenti in materia di media digitali

Durata: 30 minuti

Obiettivi di apprendimento:

- Essere in grado di progettare strumenti di valutazione per misurare l'acquisizione di competenze in materia di media digitali.
- Essere in grado di identificare e scegliere le dimensioni, i criteri, gli indicatori, i descrittori, il livello di raggiungimento delle conoscenze, delle abilità e delle attitudini di uno strumento di valutazione.
- Essere in grado di progettare una griglia di valutazione.

Risorse e materiali: Dispositivi digitali personali, word processor o foglio di calcolo, LMS o stampante e carta.

Descrizione:

L'insegnante descrive le caratteristiche della griglia come strumento di valutazione, poi divide gli studenti in piccoli gruppi di 3-4 persone e simula il lavoro in un contesto di apprendimento specifico.

L'insegnante spiega che per la progettazione della scheda di valutazione si deve tenere conto di questo aspetto:

- Una rubrica è uno strumento utilizzato nel **processo di valutazione del lavoro degli studenti** che di solito include le tre caratteristiche essenziali di Popham (1997): criteri di valutazione, definizioni di qualità per tali criteri a livelli e una strategia di punteggio.
- Un **elemento di design** è una particolare variabile, scelta o dimensione che rende un tipo di rubrica diverso da un altro; ad esempio, l'elemento di specificità riguarda le differenze tra rubriche specifiche per un compito e rubriche generiche.

Dato il quadro delle competenze di digital media literacy (SM5.1), il docente chiede agli studenti di costruire una griglia e li invita a completare la griglia sottostante, descrivendo dimensioni, criteri e livelli di apprendimento, scegliendo la scala di valutazione dei livelli.

Fasi di lavoro da sviluppare per la costruzione del secondo strumento di valutazione: una rubrica:

1. L'insegnante divide gli allievi in piccoli gruppi di 3-4 persone e simula il lavoro in un contesto di apprendimento specifico.
2. Gli studenti creano una griglia di valutazione della competenza a partire dalla competenza scelta e dal compito autentico sviluppato.
3. Gli studenti utilizzano lo schema per progettare la scheda di valutazione (vedi tabella 8 - [SM5.4.1](#)).
4. Nella fase di valutazione gli studenti utilizzano il modulo di valutazione della rubrica (vedi [SM5.4](#)) per la valutazione del processo.

Le dimensioni della griglia sono le competenze, vedi il Quadro DML ([SM5.1](#)).

Per ogni dimensione identificare un criterio dal DML Quadro. Per ogni criterio sviluppare 1 o 2 indicatori (senza livello). Scegliere la scala di valutazione come da esempio al punto 1.

Progettazione della rubrica

Tabella 8 - Modello di progettazione della rubrica (SM5.4.1)

RUBRICA	
Disciplina/e	
Destinatari	
Dimensioni/competenze	
Criteri	Indicatori
<i>(usare il verbo all'infinito)</i>	<i>(usare il verbo alla terza persona singolare)</i>

DIMENSIONI				
CRITERI	Livelli degli indicatori			
	3 - Avanzato	2 - Intermedio	1 - Iniziale	0 - In via di prima acquisizione

LIVELLI DI VALUTAZIONE DELLE PRESTAZIONI	
Livelli	Indicatori esplicativi
3 - Avanzato	Lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e prende decisioni responsabili.
2 - Intermedio	Lo studente svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, dimostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
1 - Di base	Lo studente svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, dimostrando conoscenze e abilità fondamentali e la capacità di applicare regole e procedure di base.
0 -In via di prima acquisizione	Lo studente, se opportunamente guidato, svolge compiti semplici in situazioni familiari.

**Per un esempio di rubric sviluppata, si veda la Tabella 3 nella sezione Approfondimenti teorici.*

Alla fine dell'attività, il docente chiede ai partecipanti:

- Quali dimensioni e criteri avete considerato nello sviluppo di questa rubrica? Uno di essi è più rilevante degli altri?
- Avete pensato di concentrarvi sulla valutazione del processo e/o del risultato finale?
- Avete adottato un tipo di valutazione quantitativa o qualitativa?

Verifica e valutazione

La valutazione si compone di due momenti: uno che guarda alla valutazione di processo e uno che guarda alla valutazione sommativa. Per questo motivo, vengono messi a disposizione dello studente due schemi per l'auto-riflessione critica dei due strumenti di valutazione creati (*modulo di valutazione del compito autentico SM5.5* e *modulo di valutazione della rubrica SM5.4*), che consentono anche di rivedere gli strumenti. Inoltre, viene fornito agli studenti un questionario con domande di stimolo chiuse ([SM5.7](#)) per la valutazione finale delle conoscenze acquisite attraverso il modulo.

1. Valutazione del processo

Durata: autoapprendimento asincrono

Obiettivi di apprendimento:

- Valutare il processo sviluppato durante la creazione degli strumenti.
- Riflettere sui punti di forza e di debolezza degli strumenti.
- Rivedere gli strumenti alla luce degli schemi di valutazione forniti.

Risorse e strumenti: Connessione a Internet, dispositivi digitali personali

Descrizione:

L'insegnante chiede agli studenti di effettuare una riflessione critica in modalità asincrona sugli strumenti creati attraverso il *modulo di valutazione del compito autentico SM5.5* e la scheda *di valutazione della rubrica SM5.4*. Questi due moduli sono progettati

per incoraggiare la meta-riflessione degli studenti e la revisione dei punti deboli identificati.

Istruzioni da dare agli studenti:

Seguire i moduli di valutazione (SM5.4 e SM5.5) per l'analisi critica e sistematica degli strumenti creati. Questi moduli di valutazione includono diversi indicatori che consentono agli studenti di identificare i punti di forza e di debolezza.

2. Questionario finale di auto-riflessione

Durata: 15 minuti

Risultati dell'apprendimento: valutare le conoscenze e le competenze degli studenti sui contenuti del modulo.

- Auto-riflessione sulle conoscenze acquisite in relazione agli stimoli teorici forniti.
- Auto-riflessione sulle competenze acquisite rispetto agli esercizi forniti.
- Auto-riflessione sulle competenze meta-valutative acquisite.

Risorse e strumenti: connessione a Internet, dispositivi digitali personali.

Descrizione:

Alla fine del modulo, dopo aver presentato gli approfondimenti teorici e le attività pratiche, il docente invita gli studenti a completare un questionario finale di auto-riflessione individuale basato su domande e risposte a stimolo chiuso (SM5.7).

Il questionario da un lato rappresenta uno strumento di valutazione per il raggiungimento delle aree, dall'altro rappresenta uno strumento di autovalutazione.

Bibliografía

- Bachmair, B., & Bazalgette, C. (2007). The European charter for media literacy: meaning and potential. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 80-87. <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.80>
- Bransford, J.D., Vye, N., Kinzer, C., & Risko, V. (1990). Teaching thinking and content knowledge: Toward an integrated approach. In B.F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 381-413). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203771686-13/teaching-thinking-content-knowledge-toward-integrated-approach-john-bransford-nancy-vye-charles-kinzer-victoria-risk>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Polity Press.
- Buckingham D. (2014), *Developing Media Literacy: Concepts, Processes and Practices*. <https://davidbuckingham.net/wp-content/uploads/2015/04/media-literacy-concepts-processes-practices.pdf>
- Deehan, J. (2016). *Self-Assessment: A Powerful Tool to Improve Student Learning and Understanding*. <https://www.edutopia.org/discussion/self-assessment-powerful-tool-improve-student-learning-and-understanding>
- European Commission. (2009). *Recommendation on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32009H0625&from=PT> (Also available in other languages).
- European Commission, Joint Research Centre, Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022a). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022b). *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28248> (Also available in other languages).
- Freire, P. (1963). *La alfabetización y la conciencia*. Editora Emma.
- Gibbs, G. (2010). *The assessment of group work: lessons from the literature*. <https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/workshops/Brookes%20groupwork%20Gibbs%20Dec%202009.pdf>
- Herrington, J., & Herrington, A. (1998). Authentic assessment and multimedia: How university students respond to a model of authentic assessment. *Higher Education Research and Development*, 17(3), 305-322. <https://doi.org/10.1080/0729436980170304>

- Jonassen, D. H. (2013). Evaluating constructivist learning. In *Constructivism and the technology of instruction* (2nd edition). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203461976-16/evaluating-constructivistic-learning-david-jonassen>
- Lebow, D., & Wager, W. W. (1994). Authentic activity as a model for appropriate learning activity: Implications for emerging instructional technologies. *Canadian Journal of Educational Communication*, 23(3), 231-144. ISSN 07104340.
- Oliver, R., & Omari, A. (1999). Using online technologies to support problem based learning: Learners responses and perceptions. *Australian Journal of Educational Technology*, 15, 158-179. <https://doi.org/10.14742/ajet.1847>
- Popham, W. J. (1997). What's wrong - and what's right - with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75.
http://skidmore.edu/assessment/handbook/Popham_1997_Whats-Wrong_and-Whats-Right_With-Rubrics.pdf
- Ranieri M. (2013), *A Toolkit for Digital & Media Literacy Education*. Ranieri, M. (2019). *Toolkit. Digital & Media Literacy Education*. Virtual Stages Against Violence.
https://virtualstages.eu/media/vsav_toolkit_en.pdf
- Reeves, T. C., & Okey, J. R. (1996). Alternative assessment for constructivist learning environments. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 191-202). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Resnick, L. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13-20.
<https://doi.org/10.3102/0013189X0160090>
- Winn, W. (1993). Instructional design and situated learning: Paradox or partnership. *Educational Technology*, 33(3), 16-21. <https://www.jstor.org/stable/44427985>
- Young, M.F. (1993). Instructional design for situated learning. *Educational Technology Research and Development*, 41(1), 43-58. <https://doi.org/10.1007/BF02297091>

Risorse multimediali

MediaSmarts. *Break the Fake: How to tell what's true online*.

<https://mediasmarts.ca/teacher-resources/break-fake-how-tell-whats-true-online>

Ulteriori letture e risorse

Buckingham D. (2003), *Chapter Three of Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*.

<https://digitalauthorship.org/wp-content/uploads/2016/01/buckingham-media-education-chapter-3-pdf.pdf>

Centre for the Development of Teaching and Learning. *An A-Z of Assessment Methods*.
https://sites.reading.ac.uk/curriculum-framework/wp-content/uploads/sites/35/2022/03/A-Z_of_Assessment_Methods_FINAL_table.pdf

e-Media Education Lab (e-MeL), *Evaluation toolkit.*
[https://e-mediaeducationlab.eu/wp-content/uploads/2017/04/e-MEL_evaluation_to
 olkit.pdf](https://e-mediaeducationlab.eu/wp-content/uploads/2017/04/e-MEL_evaluation_toolkit.pdf)

European Commission. (2011). *Testing and refining criteria to assess media literacy levels in Europe.*
[https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4cbb53b5-689c-4996-b36b-
 e920df63cd40/language-en/format-PDF/source-search](https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4cbb53b5-689c-4996-b36b-e920df63cd40/language-en/format-PDF/source-search)

Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K., Tayle, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G. & Gulston, C. (eds.). (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389216>

MediaSmarts. *Media Literacy Fundamentals.*
[https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digital-media-lite
 racy-fundamentals/media-literacy-fundamentals](https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digital-media-literacy-fundamentals/media-literacy-fundamentals)

MediaSmarts *Teachers Resources.* <https://mediasmarts.ca/teacher-resources>

MediaSmarts, *Break the Fake.* <https://mediasmarts.ca/break-fake#resources>



6. Esplorare le pratiche digitali dei ragazzi

Il modulo in sintesi

6. Esplorare le pratiche digitali degli studenti	
<i>Abstract</i>	<p>Questo modulo esplicita alcune motivazioni, basate su studi scientifici, per cui gli insegnanti dovrebbero conoscere e confrontarsi con le pratiche digitali di giovani e bambini (e quindi dei loro studenti). Il quadro teorico di riferimento riguarda la comprensione di queste pratiche, evidenziando come le loro esperienze online e le relative conseguenze sono influenzate da diverse variabili.</p> <p>Il modulo si conclude con alcuni esempi di attività che gli insegnanti possono utilizzare per scoprire di più sulla cultura digitale dei loro studenti. Queste attività rendono gli studenti consapevoli delle loro pratiche digitali, aiutandoli a collocarle in modo più ampio nella loro vita.</p>
<i>Obiettivi di apprendimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprendere l'importanza di esplorare le pratiche digitali degli studenti nell'insegnamento della digital media literacy e del pensiero critico e di saper affrontare la disinformazione. ● Saper offrire diverse prospettive e argomentazioni sull'importanza di esplorare le pratiche digitali degli studenti. ● Orientarsi in un quadro di riferimento teorico per dare senso alle diverse informazioni ricevute sulla vita digitale degli studenti. ● Conoscere possibili attività pratiche da utilizzare con gli studenti per esplorare le loro pratiche digitali e integrare elementi delle esperienze digitali degli studenti nelle attività didattiche.
<i>Risorse & strumenti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentazioni PowerPoint, attività, materiali di lettura e dispense (SM6.1 - SM6.14). ● Connessione a Internet, computer portatile, videoproiettore e schermo o smartboard. ● Dispositivi digitali (notebook, tablet o smartphone) per gli studenti. ● Carta (A2 o A3), pennarelli colorati, penna e fogli, post it.
<i>Durata totale</i>	195 minuti

Introduzione

Durata: 35 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Riflettere sui preconcetti relativi alle pratiche digitali di bambini e ragazzi.
- Riflettere sul modo in cui la disinformazione si diffonde nelle pratiche digitali di giovani e bambini.
- Comprendere l'importanza del contesto nell'interpretazione di un testo o di un'immagine mediale.

- Riflettere sull'importanza di esplorare le pratiche digitali degli studenti.

Risorse e strumenti

- SM6.1 Modulo 6 Introduzione - Presentazione PPT.
- [SM6.2](#) Modulo 6 Introduzione - Piano di orientamento.
- [SM6.3](#) Materiale di lettura.
- Videoproiettore e computer portatile o smartboard.
- (Opzionale, per la raccolta digitale dei feedback degli studenti) BYOD.

Descrizione:

Il docente descrive brevemente la tematica del Modulo 6 e inizia a coinvolgere gli studenti con un'attività rompighiaccio (vedi SM6.1 e SM6.2) per valutare e comprendere il loro punto di vista sull'importanza di occuparsi delle pratiche digitali degli studenti nell'insegnamento della digital media literacy. Durante l'attività, gli studenti sono invitati a riflettere su due domande:

- Gli insegnanti e gli adulti conoscono le pratiche digitali degli studenti?
- Gli insegnanti dovrebbero conoscere le pratiche digitali dei loro studenti prima ancora di insegnare la digital media literacy e di occuparsi di disinformazione?

Il docente utilizza la presentazione PPT (SM6.1) e conduce gli studenti attraverso le sei fasi della sezione introduttiva, come descritto in SM6.2.

Questa sezione affronta due temi:

- **Il comportamento dei giovani per la verifica delle informazioni:** A partire dalle opinioni degli studenti sul comportamento dei giovani per la verifica delle informazioni (quanto è diffuso nella popolazione giovanile e se i giovani differiscono in questo senso rispetto alla popolazione generale), il docente porta gli studenti a riflettere sui possibili fattori che stimolano il comportamento di verifica delle informazioni (competenze digitali, pensiero critico, fiducia nei media, ecc.).
- **Le pratiche di consumo culturale:** partendo dalla decostruzione di una campagna di disinformazione virale intorno a una foto che mostra un gruppo di bambini che guardano il loro smartphone accanto al capolavoro di Rembrandt, *La ronda di notte*, gli studenti saranno portati a riflettere sulle idee sbagliate che spesso si hanno sulle pratiche digitali di giovani e bambini e su come la nostra interpretazione dei testi medialti sia plasmata dai nostri valori. La sezione introduttiva si conclude con l'analisi di un testo (vedi [SM6.3](#)) scritto da Tony Wigley, un curatore museale, che sostiene l'importanza dell'empatia nel comprendere le conoscenze pregresse e le esigenze del pubblico (gli studenti, nel nostro caso) per poterne facilitare l'accesso e il coinvolgimento nella fruizione dei prodotti culturali. Gli studenti discuteranno la trasferibilità delle argomentazioni del testo in una classe di digital media literacy.

Approfondimenti teorici

Durata: 50 minuti

Obiettivi di apprendimento:

- Imparare a conoscere i diversi riferimenti teorici che giustificano la necessità di esplorare le pratiche digitali degli studenti.
- Imparare a conoscere le teorie che possono essere utilizzate per comprendere le pratiche digitali di giovani e bambini.

Risorse e strumenti:

- SM6.4 Approfondimenti teorici - Presentazione PPT.
- Materiale di lettura ([SM6.5](#) e [SM6.6](#)).
- Videoproiettore e computer portatile o smartboard.

- (opzionale, per la raccolta digitale dei feedback degli studenti) BYOD.

Descrizione:

In questa sezione, iniziamo a esaminare le diverse prospettive teoriche su cui si basa l'importanza di esplorare le pratiche digitali degli studenti. Discuteremo poi su alcune concezioni comuni errate sulle pratiche digitali dei bambini, confrontandole con i dati ottenuti da una prospettiva incentrata sul bambino. Concluderemo la sezione applicando le argomentazioni di cui sopra alla situazione dell'insegnamento del pensiero critico e del supporto agli studenti nell'affrontare la disinformazione.

Perché esplorare le pratiche digitali degli studenti?

L'esplorazione delle pratiche digitali degli studenti è fondamentale per gli insegnanti, in particolare per quelli che intendono insegnare agli studenti come affrontare la disinformazione. Sostenere e promuovere il processo di apprendimento, migliorare il coinvolgimento degli studenti nelle attività didattiche e offrire conoscenze che gli studenti possono applicare rapidamente nella loro vita digitale sono le ragioni principali per cui è vantaggioso impegnarsi nella conoscenza delle pratiche digitali degli studenti. Di seguito illustreremo alcuni di questi argomenti, discutendone i fondamenti teorici per aiutare gli insegnanti a collocare queste attività esplorative all'interno del loro quadro concettuale e a utilizzarle con sicurezza nelle loro classi.

Diritti del bambino e prospettiva dei diritti digitali del bambino

A livello generale, gli insegnanti devono comprendere le pratiche digitali dei loro studenti per difendere efficacemente i diritti dei bambini, soprattutto considerando il nuovo ambiente digitale in cui viviamo oggi. La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza ([UNCRC, 1989](#); vedi [SM6.5](#) e [SM6.6](#)) sottolinea il diritto del bambino di accedere alle informazioni, di esprimersi e di partecipare alla vita culturale e artistica. Comprendendo il modo in cui gli studenti si confrontano con i media, gli insegnanti possono promuovere questi diritti adattando i contenuti educativi alle interazioni con i media della vita reale degli studenti. Questo approccio garantisce che l'educazione sia pertinente e responsabilizzante, promuovendo il pensiero critico e la digital media literacy, necessari per cittadini informati e impegnati. Inoltre, la comprensione della cultura digitale degli studenti è particolarmente importante in quest'epoca caratterizzata da disturbi/inquinamento da informazione (Wardle & Derakhshan, 2017; si vedano anche gli altri moduli di questo corso e in particolare il Modulo 2) che, attraverso le loro conseguenze negative sulla società nel suo complesso e sui bambini, mettono a rischio i loro diritti.

Facendo riferimento alla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia, gli studiosi (si veda ad esempio l'appello di Cannon et al. (2020) per la reintroduzione dell'educazione ai media nei programmi scolastici del Regno Unito) sostengono che la comprensione delle pratiche digitali degli studenti è particolarmente rilevante per i diritti dei bambini a preservare, esprimere ed esplorare la propria identità (articolo 8 della [Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia](#)), a esprimere liberamente le proprie opinioni (articolo 12) e a partecipare alla società impegnandosi con le informazioni in qualsiasi forma essi scelgano (articolo 13).

Come dimostrano molti studiosi, oltre a creare esperienze educative che sfruttano la familiarità degli studenti con gli strumenti digitali, la comprensione delle pratiche digitali degli studenti consente agli insegnanti di sostenere l'analisi critica dei media nel contesto più rilevante per loro. Ciò aiuta gli studenti a riconoscere e a sfidare le rappresentazioni dei media e i condizionamenti istituzionali che incontrano nella loro vita quotidiana,

favorendo la loro consapevolezza civica e promuovendo la giustizia sociale (Cannon et al., 2020, Buckingham, 2005, 2003).

La necessità di considerare i diritti dei bambini in relazione ai media in modo più ampio, superando la prospettiva ristretta del diritto alla tutela (per quanto importante) e aggiungendo il diritto alla partecipazione nei media e il diritto all'accesso ai media e alla tecnologia digitale, è stata una battaglia costante nel corso degli anni tra ricercatori, policy maker e altri stakeholder (David, 1999, Livingstone & Third 2017). Uno degli ultimi episodi è stato l'effetto inaspettato delle norme del [GDPR](#) (EP & CEU, 2016) che hanno arbitrariamente limitato il diritto dei bambini a partecipare alla società in nome della protezione dei loro dati personali (Livingstone & Third, 2017).

Inoltre, con la diffusione dell'accesso e dell'adozione delle tecnologie digitali da parte dei bambini fin dalla più tenera età, alcuni hanno chiesto un aggiornamento della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia per garantire il rispetto dei diritti dei bambini nel nuovo ambiente digitale (Livingstone, 2014; Livingstone & Third, 2017). È stato adottato un approccio incentrato sul bambino e basato sull'evidenza di dati di ricerca relativi alle pratiche, ai rischi e alle opportunità che i bambini incontrano online, così come sono stati percepiti e riferiti da loro stessi, che hanno consentito di adattare alcuni dei diritti enunciati nella UNCRC (cfr. Tabella 6.1). Nel 2021, dopo una lunga consultazione delle parti interessate, compresi i bambini, le Nazioni Unite hanno adottato il [Commento generale n. 25 sui diritti dei bambini in relazione all'ambiente digitale](#) (si veda anche "[In our own words: I diritti dei bambini nel mondo digitale](#)", il rapporto di sintesi è una perfetta esemplificazione di questo tipo di impegno e di considerazione della prospettiva dei bambini sulla loro vita digitale (5 Rights Foundation, 2020).

In linea con i principi enunciati [nella CG 25 dell'UNCRC](#), ascoltando i bambini e integrando le loro esperienze digitali nel curriculum, gli insegnanti non solo guidano gli studenti a navigare negli spazi digitali in modo sicuro e responsabile, rafforzando il diritto a un ambiente online sicuro, ma sostengono anche i diritti degli studenti all'informazione, alla libertà (di espressione, di pensiero e di associazione) e il loro diritto alla privacy, e quindi sostengono lo sviluppo di cittadini digitali responsabili che comprendono i loro diritti e le loro responsabilità nell'era digitale (si veda il breve video [I diritti dei bambini in un mondo digitale](#), sviluppato nell'ambito del [progetto uSkills](#)).

Tabella 6.1 - Una traduzione dei diritti dei bambini nell'era digitale basata su prove di efficacia (Livingstone, 2014, p.23)

Convenzione ONU sui diritti del fanciullo (articoli selezionati e parafrasati)	Applicazione della CRC online basata sull'evidenza (vedi Livingstone, in stampa, per le citazioni delle evidenze)	Coalizione per i diritti e i principi di Internet (selezionato e parafrasato)
<p>Protezione da tutte le forme di abuso e negligenza (art. 19), compresi lo sfruttamento e l'abuso sessuale (art. 34) e altre forme di sfruttamento pregiudizievoli per il benessere del minore (art. 36). Protezione da "materiale dannoso per il benessere del minore" (art. 17 <i>sexies</i>), da "interferenze arbitrarie o illegali nella sua privacy, nella sua famiglia o nella sua corrispondenza, da attacchi illegali al suo onore e alla sua reputazione" (art. 16) e dal diritto del</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adescamento, sfruttamento e abuso sessuale • Creazione e distribuzione di immagini di abusi su minori • Dimensioni online della tratta di minori • Nuove minacce alla privacy, alla dignità, all'identità e alla reputazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Il diritto alla dignità deve essere rispettato, protetto e tutelato online. • Il diritto alla privacy, alla libertà dalla sorveglianza o dalla censura e il diritto all'anonimato online. • Il diritto di controllare la raccolta, la conservazione, l'elaborazione, lo smaltimento e la divulgazione dei dati personali.

<p>minore di preservare la propria identità (art. 8).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esposizione a pornografia (varia, estrema, illegale) • Sfruttamento, uso improprio, condivisione o tracciamento ingiustificato dei dati personali • Contenuti, contatti e comportamenti ostili, di odio, molestie e bullismo • Informazioni inappropriate e persuasione su autolesionismo, violenza, suicidio, pro-anoressia, droghe. 	<ul style="list-style-type: none"> • I diritti alla vita, alla libertà e alla sicurezza, compresa la protezione contro le molestie, i crimini, l'incitamento all'odio, la diffamazione (e, per i bambini, lo sfruttamento sessuale e altre forme di sfruttamento). • I bambini devono essere liberi di usare internet e protetti dai pericoli ad esso associati, l'equilibrio dipende anche dalle loro capacità e conoscenze.
<p>Disposizioni per sostenere i diritti dei bambini alla ricreazione e al tempo libero adeguati alla loro età (art. 31), un'istruzione che sostenga lo sviluppo del loro pieno potenziale (art. 28) e li prepari "a una vita responsabile in una società libera" (art. 29), e per fornire "l'importante funzione svolta dai mezzi di comunicazione di massa" attraverso materiale diversificato di utilità sociale e culturale per il bambino (comprese le minoranze) per promuovere il benessere dei bambini (art. 17).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilità e distribuzione di risorse per l'apprendimento formale e informale e di programmi di studio. • Ricchezza di informazioni accessibili e specializzate • Opportunità di creatività, esplorazione ed espressione • Competenze digitali e di pensiero critico • Modi per contrastare o arginare le disuguaglianze o altri problemi o per affrontare bisogni speciali. • Ampliamento dell'offerta di intrattenimento e svago • Accesso alla rappresentazione della propria cultura, lingua e patrimonio culturale 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutti hanno lo stesso diritto di accedere e utilizzare Internet in modo sicuro e aperto, e le esigenze specifiche dei gruppi svantaggiati devono essere prese in considerazione. • La diversità culturale e linguistica su Internet deve essere promossa e l'innovazione deve essere incoraggiata per facilitare la pluralità di espressione. • Il diritto all'istruzione attraverso Internet; il diritto alla cultura e all'accesso alla conoscenza online. • Gli standard e i formati di Internet devono essere aperti, interoperabili e inclusivi.
<p>Partecipazione: "In tutte le azioni che riguardano i bambini... l'interesse superiore del bambino deve essere una priorità (art. 3), compreso il diritto dei bambini di essere consultati in tutte le questioni che li riguardano (art. 12); anche il diritto del bambino alla libertà di espressione (art. 13) e alla libertà di associazione (art. 15).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Migliori connessioni e opportunità di networking • Modalità scalabili di consultazione dei bambini sulla governance • Forum di facile utilizzo per la voce e l'espressione dei bambini/ragazzi • Iniziative guidate dai bambini per il 	<ul style="list-style-type: none"> • Internet deve essere uno spazio per la promozione, la protezione e l'adempimento dei diritti umani e l'avanzamento della giustizia sociale. • Il diritto di cercare, ricevere e diffondere liberamente informazioni e di associarsi liberamente ad altri per scopi sociali, politici e culturali.

	<p>cambiamento locale e globale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connessioni peer-to-peer per l'intrattenimento, l'apprendimento, la condivisione e la collaborazione • Riconoscimento dei diritti, delle responsabilità e dell'impegno del bambino/giovane 	<ul style="list-style-type: none"> • La governance di Internet deve essere multistakeholder, partecipativa e responsabile.
--	---	---

Prospettive pedagogiche

Teoria costruttivista dell'apprendimento

La rilevanza e il coinvolgimento sono per molti i motivi principali per cui l'esplorazione delle pratiche digitali degli studenti è un approccio efficace per gli insegnanti che intendono insegnare ad identificare la disinformazione (Melo-Pfeifer & Dedecek Gertz, 2023). A livello più generale, le teorie costruttiviste dell'apprendimento, in particolare il modello elaborato nelle teorie del costruttivismo sociale (Dewey, 1938, Vygotskij, 1978), presentano alcune caratteristiche chiave che le rendono perfettamente in linea con le attività di digital media literacy.

Sottolineando che "l'apprendimento è un'attività sociale", la teoria del costruttivismo accoglie e valorizza le pratiche digitali degli studenti che interagiscono con comunità diverse e globali. Questa interazione può essere sfruttata per coinvolgere gli studenti nella valutazione della validità e dell'affidabilità delle informazioni che incontrano online, favorendo un ambiente di classe che incoraggia la discussione e la risoluzione collaborativa dei problemi.

Il concetto di "zona di sviluppo prossimale" di Vygotskij (1978) evidenzia il ruolo degli altri più esperti nel guidare gli studenti verso livelli di comprensione più elevati. È particolarmente utile nell'insegnamento della digital media literacy, dove gli insegnanti possono strutturare attività che permettano agli studenti di co-costruire la conoscenza e sviluppare insieme le abilità di digital media literacy. Collocando l'apprendimento all'interno delle interazioni digitali, del mondo reale e dell'esplorazione guidata, gli studenti possono navigare meglio e avere un approccio critico ai media che utilizzano ogni giorno. Le esperienze di apprendimento attive, comuni e supportate dal costruttivismo forniscono agli studenti gli strumenti necessari per identificare e contrastare efficacemente la disinformazione.

L'apprendimento è un processo attivo in cui gli studenti hanno un ruolo da svolgere, in quanto co-costruiscono in un approccio guidato il significato, integrando le loro conoscenze pregresse a quelle nuove, sia a livello cognitivo che emotivo. Pertanto, sebbene avvenga attraverso l'interazione sociale, la conoscenza è personale e riflette il modo unico in cui gli studenti danno senso, in un processo guidato, alla loro storia personale e alle loro variabili culturali. Valorizzare i contesti e i problemi della vita reale degli studenti è quindi la strada da percorrere nell'educazione in generale (Dewey, 1938) ed è ancora più rilevante per insegnare agli studenti ad affrontare la disinformazione. Poiché è probabile che gli studenti si imbattano in contenuti fuorvianti che possono

allinearsi con le loro convinzioni preesistenti, è essenziale sollecitare il loro impegno critico nei confronti di tali contenuti, non solo consentendo loro di comprendere l'inesattezza di tali informazioni, ma anche il loro potenziale di manipolazione delle emozioni e delle percezioni.

Un'altra teoria che si è sviluppata sotto l'ampio ombrello dell'approccio costruttivista è la **teoria dell'apprendimento situato**. Introdotta da Jean Lave e Etienne Wenger nel 1991, sostiene che l'apprendimento avviene in modo più efficace all'interno di un contesto specifico che è rilevante per lo studente. Secondo questa teoria, l'apprendimento avviene in modo naturale, involontario e continuo nella comunità di pratica, quando gli studenti partecipano e si impegnano in attività per loro rilevanti. L'apprendimento rappresenta l'evoluzione da una posizione periferica o di novizio verso una posizione centrale o di esperto all'interno della comunità di pratica.

Un concetto correlato è quello di **cognizione situata** (Brown et al., 1989), che vede l'apprendimento come profondamente incorporato nei contesti sociali e culturali in cui si svolgono le attività stesse, piuttosto che come un processo distaccato e astratto che può essere direttamente trasferito a contesti diversi come le aule tradizionali.

L'esplorazione delle pratiche digitali degli studenti nell'insegnamento della digital media literacy è ben supportata da entrambe queste teorie. Riconoscendo le piattaforme digitali come comunità di pratica, gli educatori possono sfruttare le abitudini e le interazioni digitali esistenti degli studenti come preziose esperienze di apprendimento. Questo allinea l'educazione alle esperienze di vita reale e ai comportamenti digitali degli studenti, rendendo l'apprendimento più autentico ed efficace. La natura dinamica e interattiva dei media digitali fornisce un contesto ricco per l'applicazione della teoria dell'apprendimento situato, facilitando un maggiore impegno e obiettivi di apprendimento pratici e contestualizzati.

Come quadro teorico per discutere i risultati di un progetto che mirava specificamente a insegnare ai bambini ad identificare la disinformazione, Melo-Pfeifer e Dedecek Gertz (2023) hanno proposto la **pedagogia culturalmente reattiva**, simile alle teorie situate sopra citate. Inoltre, gli autori affermano la necessità che gli insegnanti che insegnano ad identificare la disinformazione adottino **una prospettiva emica** e partano dalle esperienze e dalle prospettive degli studenti sulla disinformazione come prerequisito per un'informazione tempestiva, situata e reattiva per affrontare la disinformazione a scuola. Oltre ad aggiungere rilevanza, l'esplorazione delle pratiche digitali degli studenti contribuisce al loro impegno nel processo di apprendimento. Ad esempio, Stewart (2007) utilizza il concetto di "**educazione immaginativa**" di Egan e sottolinea l'importanza per gli insegnanti di concentrarsi sull'impegno emotivo e intellettuale degli studenti: "Un'educazione che valorizzi l'impegno emotivo degli studenti migliorerà la comprensione immaginativa del loro mondo mediale e li coinvolgerà in un dialogo sulle loro opinioni, comprensioni, preferenze e domande sull'ambiente saturo di media".

Questo impegno non deve essere solo emotivo, basato sulla familiarità degli studenti con i contenuti, ma deve assumere la forma di una condivisione di responsabilità e di un incoraggiamento all'interiorizzazione dell'apprendimento. A volte realizzate come un cambiamento di ruoli, queste nuove forme di impegno, in cui studenti e insegnanti si scambiano i ruoli, sono, come sostengono Walker e Shore (2015), meglio comprese come diversificazione dei ruoli, in quanto studenti e insegnanti possono intraprendere più ruoli contemporaneamente nell'indagine.

Pedagogia critica

Da una prospettiva completamente diversa, anche la pedagogia critica offre un supporto teorico affidabile per esplorare le pratiche digitali degli studenti nelle attività di

media education. Radicata nel lavoro di Paulo Freire (1970), questa teoria enfatizza il ruolo dell'educazione nella sfida alle strutture oppressive, mettendo gli studenti in condizione di mettere in discussione e sfidare le strutture di potere e le narrazioni dominanti. Esplorare le proprie pratiche digitali aiuta gli studenti a riconoscere e a resistere alla manipolazione e ai pregiudizi dei media. Inoltre, gli insegnanti che sono consapevoli delle pratiche digitali dei loro studenti possono utilizzare questa conoscenza per coinvolgere criticamente gli studenti in discussioni sulle dinamiche di potere e sulle forze ideologiche che si celano dietro la disinformazione, favorendo così un corpo studentesco più consapevole. Questo approccio incoraggia gli studenti a diventare agenti attivi nel loro consumo di media, sviluppando le capacità di discernere le informazioni credibili e di contrastare la disinformazione.

Inoltre, seguendo questo approccio critico e valorizzando le culture digitali degli studenti, gli insegnanti scardinano anche le tradizionali gerarchie di classe (si veda anche Cannon et al., 2020), creando ambienti di apprendimento partecipativi che sono più inclusivi e risuonano con le esperienze vissute dagli studenti. Questo approccio inclusivo (si veda per questo argomento il Modulo 4 sull'importanza di un ambiente di apprendimento sicuro e positivo e il Modulo 9 sulla diversità e l'inclusione) non solo migliora i risultati educativi, ma consente a tutti gli studenti di argomentare le proprie prospettive e di impegnarsi criticamente nel mondo che li circonda.

Prospettiva orientata alle teorie dei media

Oltre a considerarlo dal punto di vista dei diritti dei bambini e delle prospettive pedagogiche, il terzo approccio per esplorare le pratiche digitali degli studenti può essere trovato nelle teorie dei media. Più precisamente, la comprensione di alcune teorie rilevanti che descrivono il modo in cui gli utenti utilizzano i media (in modo guidato dall'interesse personale, come afferma la teoria degli usi e delle gratificazioni, o sulla base di un processo permanente di negoziazione dei significati, secondo la teoria degli studi culturali) aiuta gli insegnanti a comprendere l'importanza di impegnarsi con i media e la cultura digitale dei loro studenti (per evitare di pensare che vi sia un'influenza diretta dei messaggi medialti sui loro studenti). Di seguito presenteremo brevemente tre di queste teorie che possono essere utili per gli insegnanti.

Teoria degli usi e delle gratificazioni

Sviluppata da Blumler e Katz (1974), questa teoria evidenzia il ruolo dei bisogni e degli interessi personali nel consumo dei media da parte degli utenti. Essa afferma che gli utenti cercano attivamente media specifici che soddisfino i loro vari bisogni, come l'informazione, l'identità personale e l'integrazione sociale. Per questo motivo, la comprensione delle motivazioni che spingono gli studenti all'uso dei media può aiutare gli insegnanti a creare lezioni che rispondano a queste esigenze, rendendo l'esperienza di apprendimento più rilevante e coinvolgente.

Teoria dell'ecologia dei media

La teoria dell'ecologia dei media è un quadro di riferimento che studia il modo in cui i media, la tecnologia e la comunicazione interagiscono con gli ambienti culturali e sociali in cui si trovano e li modellano. Marshall McLuhan (1964) sottolinea che i media non agiscono semplicemente come canali di comunicazione, ma come ambienti che influenzano profondamente le norme culturali, le strutture sociali e persino la coscienza umana. La famosa affermazione, "il mezzo è il messaggio", racchiude l'idea che le caratteristiche delle tecnologie medialti stesse, piuttosto che il contenuto che veicolano, sono quelle che hanno un impatto più significativo sulla società. Sebbene alcuni studiosi

critichino questa teoria per il suo approccio tecno-deterministico, essa può essere rilevante per il nostro argomento. Pertanto, l'adozione di un approccio olistico e la comprensione dei media come "ambienti" offrono agli insegnanti la legittimità di esplorare i paesaggi digitali abitati dagli studenti. Inoltre, aiuta gli insegnanti a capire che piattaforme come i social media, i giochi e gli ambienti di apprendimento virtuali non si limitano a intrattenere gli studenti, ma contribuiscono a coltivare competenze, abitudini e modi di pensare specifici.

Spostando l'attenzione sugli effetti trasformativi dei media come ambienti che alterano l'organizzazione della società e sulla prospettiva storica proposta da McLuhan, gli studiosi Couldry e Hepp, nel loro libro "The Mediated Construction of Reality" (2017), si concentrano su come i media e le tecnologie della comunicazione siano profondamente radicati nella vita quotidiana degli individui, plasmando il nostro senso della realtà. Facendo riferimento al libro di Berger e Luckman "The Social Construction of Reality", Couldry e Hepp suggeriscono che la realtà oggi è in gran parte costruita attraverso i processi medialità che non solo plasmano la nostra comprensione del mondo, ma strutturano anche le nostre relazioni sociali e costruiscono le nostre identità all'interno e attraverso i media. A loro avviso, le pratiche medialità si intrecciano con le esperienze della vita quotidiana, influenzando le realtà personali e collettive. Hepp e Couldry estendono la discussione sull'impatto dei media agli attuali contesti digitali e di rete e propongono una visione più sfumata dell'agency individuale e della struttura sociale. L'esercizio educativo di esplorare le pratiche digitali degli studenti è ben supportato dalla teoria di Couldry e Hepp, in quanto questo processo aumenta la consapevolezza sia degli insegnanti sia degli studenti sul modo sottile ma pervasivo in cui i media costruiscono, nel bene e nel male, la nostra vita quotidiana.

Teoria degli studi culturali

Secondo questa prospettiva, i media e le narrazioni culturali svolgono un ruolo significativo nel plasmare le norme e i valori della società. La comprensione delle pratiche digitali degli studenti consente agli insegnanti di affrontare il modo in cui la disinformazione sfrutta le narrazioni culturali e di insegnare agli studenti a confrontarsi criticamente con le rappresentazioni medialità (Hall, 1997).

Questo approccio, come discusso da Hall (1980), sottolinea l'importanza di riconoscere e valorizzare le culture digitali degli studenti. Riconoscendo le pratiche digitali degli studenti, gli insegnanti possono creare attività didattiche più inclusive e pertinenti, che affrontino i tipi specifici di disinformazione prevalenti negli ambienti digitali degli studenti.

Un quadro teorico per comprendere la vita digitale dei bambini

Per quanto importante da un punto di vista pedagogico, l'esplorazione delle pratiche digitali degli studenti dovrebbe essere accompagnata da alcuni ancoraggi teorici che possono essere utilizzati per dare un senso alla vita digitale dei bambini. In questa sezione, presenteremo il modello teorico basato sulla ricerca proposto nel progetto EU Kids Online (Livingstone et al., 2017) che può aiutare gli insegnanti a condurre meglio le attività esplorative nelle loro classi di digital media literacy.

Il modello EU Kids Online (EUKO) è stato elaborato, testato e perfezionato nel corso di quasi venti anni dalla rete di ricercatori EU Kids Online (Livingstone et al., 2017). Una prima versione del modello è stata proposta nel 2010 (Livingstone & Haddon, 2012) e si basava sui risultati dell'analisi della letteratura di oltre 400 studi sulla vita digitale dei bambini disponibili all'epoca.

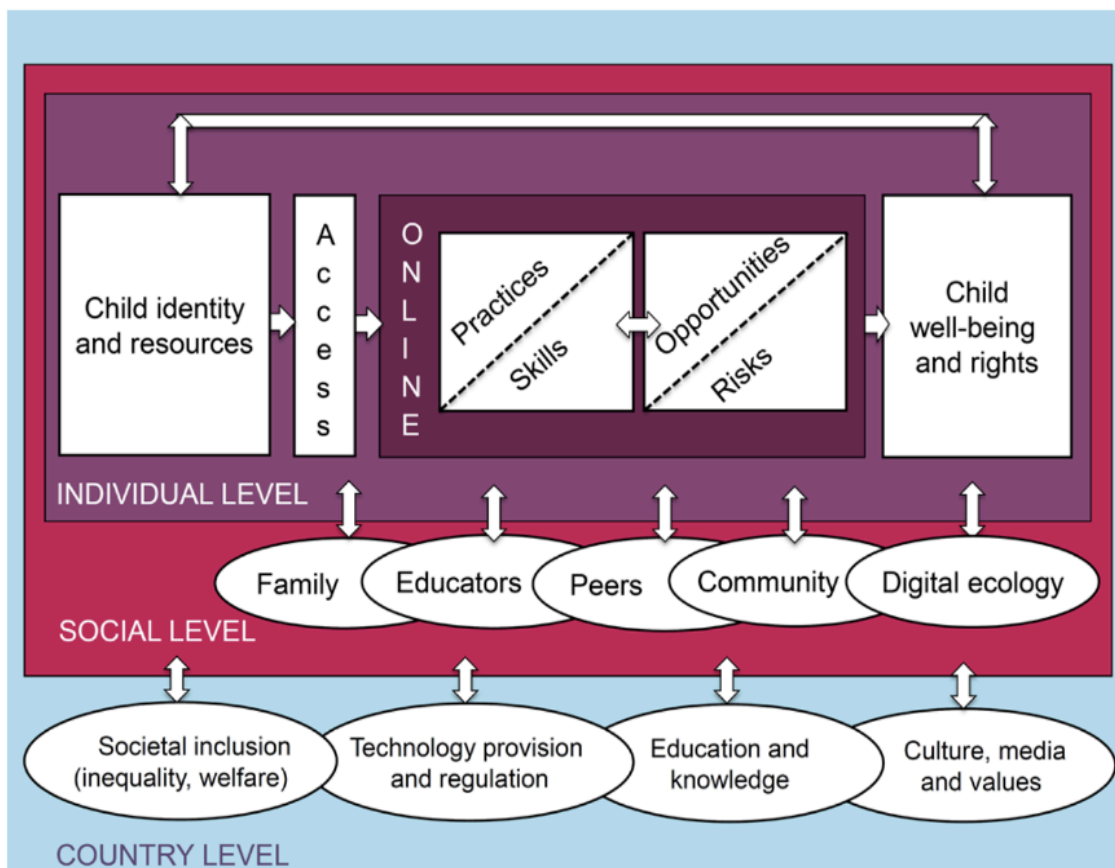
Gli ancoraggi teorici del modello (cfr. Livingstone & Haddon, 2011) mirano a correggere alcuni miti sulle esperienze online dei bambini e a radicare il modello in una prospettiva

incentrata sul bambino. Più precisamente, attraverso il loro modello, i ricercatori hanno voluto:

1. Allontanarsi dalle teorie "essenzialiste" dell'infanzia e anche dalle teorie tecno-deterministiche che vedono le tecnologie digitali come fundamentalmente dirompenti per una categoria unitaria di "bambini" (ad esempio, quelle che descrivono i bambini come "nativi digitali", " Prensky, 2001a, 2001b), e allinearsi invece alle nuove teorie dell'infanzia.
2. Evitare il panico morale basato sui rischi di internet definiti dagli adulti e sul protezionismo, proponendo invece come riferimento le "teorie del rischio" della tarda modernità.
3. Fornire una risposta olistica alla questione della responsabilità per la sicurezza online dei bambini e l'accesso alle opportunità di Internet, utilizzando la teoria ecologica dei sistemi di influenza di Bronfenbrenner (1979) per evitare la de-responsabilizzazione dei vari attori sociali.

Successivamente, sulla base dei risultati di un'indagine pan-europea condotta in 25 Paesi (Livingstone et al., 2011), il modello è stato leggermente rivisto (Livingstone et al., 2015; Livingstone et al., 2017). Presenteremo la versione rivista del modello, evidenziando alcuni dei suoi cambiamenti, e discuteremo alcune delle teorie da esso derivate.

Figura 6.1. Il modello rivisto di EU Kids Online (Livingstone et al., 2017)



Evitando una posizione tecno-determinista e privilegiando il punto di vista del bambino, il modello EUKO combina il modello ecologico dello sviluppo infantile (Bronfenbrenner, 1979) con un approccio sequenziale che descrive la vita digitale del bambino

rispondendo alla domanda "se e come Internet stia ora giocando un ruolo, nel bene e nel male, nel benessere dei bambini" (Livingstone et al., 2015, p. 10).

Secondo la teoria ecologica, il bambino è circondato da sistemi successivi di influenza, dal livello micro al meso e poi al macro; il modello EUKO ha adattato questi tre sistemi, considerando il primo come relativo agli usi individuali di Internet (cioè la vita online dei bambini), il secondo ai processi di mediazione dell'uso della tecnologia digitale da parte del bambino (cioè la mediazione da parte di genitori, insegnanti e gruppi di pari) e il terzo al contesto nazionale (ad esempio l'influenza di fattori come le politiche educative o le disuguaglianze sociali).

A livello individuale, nel riquadro interno, il modello propone un approccio sequenziale che mira a rispondere alla domanda, partendo dall'identità e dalle risorse del bambino (ad esempio, dati demografici, fattori psicologici, capacità, interessi, motivazioni, esperienze di vita o vulnerabilità), "che differenza fa il digitale nel benessere dei bambini?". Inoltre, sebbene gli studi dimostrino che la stragrande maggioranza dei bambini, almeno nei Paesi europei, è online, il modello rivisto riconosce l'"Accesso" come un fattore distinto e importante che influenza l'esperienza online dei bambini.

L'esperienza online dei bambini è strutturata nel modello da due dimensioni: quella delle pratiche e/o delle competenze e quella dei rischi e/o delle opportunità. Più precisamente, le pratiche online dei bambini, che possono essere viste anche come competenze, si traducono in rischi o opportunità a seconda delle condizioni iniziali (cioè l'identità e le risorse del bambino). Per esempio, la stessa pratica di conoscere persone online può essere rischiosa per un bambino in cerca di emozioni e senza sostegno che ha già un gruppo di amici problematico, ma potrebbe essere un'opportunità per ampliare una rete sociale ben curata per un bambino con genitori molto presenti e solidali. Una delle idee più innovative che il modello ha proposto e testato è che sia i rischi che le opportunità sono probabilistici, derivanti dall'interazione tra i fattori di input (identità e risorse del bambino) e l'esperienza online del bambino. Inoltre, non si traducono necessariamente in danni e benefici per i bambini. In questo modo, gli studi basati sul modello EUKO si sono allontanati sia dalle narrazioni pessimiste incentrate sul rischio sia dal discorso ottimista che ruota solo intorno alle opportunità e non va in profondità per analizzare chi sono i bambini che colgono le opportunità online e ne traggono vantaggio e chi invece rimane indietro, nonostante sia online.

Una delle teorie esplicative incluse nel modello è che un maggiore utilizzo di Internet porta a maggiori competenze, ma anche a una maggiore esposizione ai rischi e alle opportunità online. Come detto in precedenza, ciò non si traduce automaticamente né in danni né in benefici, essendo l'insieme di variabili più complesse (come l'età, lo status socioeconomico della famiglia, il sostegno dei genitori, le condizioni del Paese) a spiegare il risultato finale.

Un'altra teoria importante del modello è il ruolo della mediazione sociale delle vite digitali dei bambini, mediazione in cui gli educatori/insegnanti sono inclusi insieme alla famiglia, ai coetanei e alla comunità (un altro argomento per esplorare le vite digitali degli studenti non solo individualmente, ma anche collettivamente).

Infine, un'altra idea rilevante per questo corso che può essere estrapolata dal modello è come il macrolivello (descritto dal modello su quattro dimensioni) possa plasmare le esperienze digitali dei bambini e quindi il loro benessere.

Attività

Per raggiungere gli obiettivi di questo modulo, proponiamo due attività didattiche della durata di un'ora che possono essere utilizzate alternativamente o che possono essere adattate al tempo e utilizzate insieme (l'insegnante può decidere di restringere la discussione solo ad alcuni degli argomenti proposti e la durata cambierà di conseguenza).

1. Il mio universo digitale quotidiano

Durata: 40 minuti (modificabile in base alle esigenze)

Obiettivi di apprendimento:

- Gli studenti diventeranno consapevoli dell'universo digitale che abitano quotidianamente.
- Gli studenti rifletteranno sulle loro interazioni sociali mediate dai media, sui tipi di media che usano, sui bisogni e le gratificazioni che li spingono a usarli e su come le loro pratiche digitali li influenzano e li condizionano.

Risorse e strumenti:

- Laptop, proiettore e schermo (o smartboard).
- [SM6.7](#) Il piano di attività.
- [SM6.8](#) Fogli di lavoro "Diario dell'universo digitale" (cartaceo o digitale).
- Pennarelli o pastelli colorati.
- Fogli di carta grandi (A2 o A3).
- Post-it

Descrizione:

Questo programma di lezioni mira a fornire agli studenti una comprensione completa delle loro pratiche digitali e di come queste pratiche influenzino la loro vita quotidiana, le interazioni sociali e il benessere generale, affrontando anche i rischi della disinformazione.

Introduzione (2 minuti)

Condivisione dell'obiettivo: spiegare che la lezione esplorerà l'"universo digitale" in cui vivono quotidianamente e il modo in cui ciò li influenza.

Attività Parte 1 - Mappatura dell'universo digitale (20 minuti)

Compito individuale: l'insegnante fornisce a ogni studente un foglio di lavoro "Diario dell'universo digitale" chiedendo di elencare tutte le attività digitali svolte in un giorno, compresi i dispositivi usati e le persone con cui ha interagito, e di riflettere su quali pratiche digitali potrebbe esporre alla disinformazione.

Domande di riflessione:

- Quali tipi di media utilizzate (ad esempio, social media, giochi, siti web educativi)?
- Che tipo di contenuti consumate?
- Quali tipi di impegno avete online (uso passivo, post, commenti, valutazioni, reazioni ad altri, ecc.)
- Con chi interagite utilizzando questi mezzi di comunicazione (ad esempio, amici, familiari, insegnanti, persone sconosciute, gruppi basati sui vostri interessi)?
- Quali bisogni o gratificazioni soddisfano queste attività (ad esempio, intrattenimento, relazioni sociali, apprendimento)?
- In che modo le vostre pratiche digitali influenzano la vostra vita e quella degli altri (ad esempio, prendendo decisioni informate sulla base di ricerche online, guardando video consigliati, facendo amicizia con persone suggerite, acquistando prodotti suggeriti)?
- Quali di queste pratiche potrebbero esporvi alla disinformazione o creare le condizioni per tale esposizione?

- Quali di queste pratiche vi aiutano a ridurre il rischio di essere esposti alla disinformazione o vi aiutano ad affrontare e gestire la disinformazione?

Lavoro di gruppo:

L'insegnante divide gli studenti in piccoli gruppi e fornisce loro grandi fogli di carta e pennarelli. Ogni gruppo crea una mappa visiva delle proprie attività digitali combinate, illustrando il proprio universo digitale quotidiano. Gli studenti sono invitati a segnare chiaramente sulla mappa le pratiche più rischiose e quelle più sicure per quanto riguarda la disinformazione.

Attività Parte 2 - Analisi delle mappe dell'universo digitale (25 minuti)

Presentazione: Ogni gruppo presenta alla classe la propria mappa dell'universo digitale.

Discussione: Come classe, discutete di alcuni dei seguenti argomenti:

- Quali sono le attività digitali più comuni tra i gruppi?
- Qual è la percentuale di attività sociali rispetto a quelle individuali che si svolgono online?
- In che modo queste attività soddisfano bisogni diversi o offrono gratificazioni diverse?
- In che modo le pratiche digitali influenzano le vostre interazioni e relazioni sociali?
- Quali sono gli effetti positivi e negativi delle vostre abitudini digitali (ad esempio, positivi: imparare cose nuove, rimanere connessi; negativi: problemi di tempo davanti allo schermo, esposizione alla disinformazione)?
- Quali sono le pratiche digitali più "rischiose" e quelle più "sicure" rispetto alla disinformazione e quanto sono comuni tra gli studenti?

Conclusioni e compiti a casa (facoltativo) (3 minuti)

- **Riepilogo:** Riassumere le lezioni della giornata, sottolineando l'importanza di essere consapevoli del proprio universo digitale e delle sue influenze, sia positive (ad esempio le interazioni sociali) che negative (soprattutto il rischio di disinformazione).
- **Compito a casa (facoltativo):** l'insegnante chiede agli studenti di tenere un "Diario dell'universo digitale" per il giorno successivo, annotando le loro attività digitali, le interazioni e le riflessioni su come queste attività li fanno sentire e su eventuali incontri con la disinformazione. Possono condividere le loro scoperte in classe.

2. "Cosa sa Internet di me?"

Durata: 40 minuti (modificabile in base alle esigenze)

Obiettivi di apprendimento:

- Riflettere sulle pratiche digitali personali e sulle tracce che si lasciano online (impronte digitali).
- Comprendere i diversi tipi di impronte digitali e i loro potenziali rischi, soprattutto per quanto riguarda la disinformazione.
- Imparare le strategie per ridurre le "impronte digitali" e sviluppare pratiche digitali più sane.

Risorse e strumenti:

- Computer/tablet con accesso a Internet o fogli di carta (A2/A3) e pennarelli colorati.
- Laptop, videoproiettore e schermo o smartboard.
- Lavagna e pennarelli.
- [SM6.9](#) Il piano di attività.
- [SM6.10](#) "Scoperta dell'impronta digitale" Dispensa.
- Appunti o strumenti digitali per prendere appunti.

Descrizione:

Adattata da Livingstone e colleghi (2019), questa attività è adatta agli studenti sia come attività di apprendimento in questo corso sia come possibile attività didattica con i loro futuri studenti. L'attività può essere adattata a diversi gruppi di età (dall'istruzione primaria a quella secondaria). L'obiettivo è aiutare gli studenti a comprendere le loro "impronte digitali" e a riflettere in modo critico sui loro comportamenti online in relazione alla privacy. La lezione è interattiva e stimolante e favorisce una comprensione più profonda dei meccanismi e della memoria di internet.

Schema dell'attività:**1. Introduzione** (7 minuti)

- Compito individuale: agli studenti viene chiesto di elencare le loro attività online preferite.
- Compito di gruppo: L'insegnante divide gli studenti in gruppi basati su attività simili.

2. Parte didattica - Che cos'è un'impronta digitale? (8 minuti)

- Ripresa e discussione: Sulla base delle conoscenze precedenti, il docente coinvolge gli studenti in una discussione sui tipi di "impronte digitali" lasciate online dagli utenti e sulla loro possibile rilevanza per il rischio di essere esposti o coinvolti nella disinformazione.
- I seguenti concetti possono essere utilizzati nella discussione (sono solo indicativi e devono essere adattati alle specificità degli studenti coinvolti nell'attività; si veda il piano di attività, SM6.9 per altre risorse): Informazioni personali, identità, profilazione, preferenze, abitudini, dati biometrici, navigazione web, informazioni collegate ai dispositivi, dati dei social network, ricerche su Internet, localizzazione, dati finanziari, dati sanitari, dati scolastici, informazioni sensibili, utilizzo dei dati; estrazione dei dati, elaborazione dei dati (e come vengono utilizzati per influenzare le esperienze digitali), broker di dati e intermediari di dati.

3. Lavoro di gruppo - Scoprire le proprie impronte digitali (15 minuti).

- Compito: Ai gruppi viene consegnato il foglio di lavoro "Scoperta dell'impronta digitale" (SM6.10) e viene chiesto di:
 - Creare una mappa su cui scrivere e organizzare le informazioni che lasciano online (la loro impronta digitale) durante le loro attività preferite.
 - Discutere eventuali disaccordi e offrire una giustificazione per queste situazioni controverse (ad esempio, perché alcuni sostengono la necessità di alcune tracce online e altri non sono d'accordo? È perché alcuni sono coinvolti in pratiche più rischiose o più sicure?).
 - I gruppi devono segnare queste situazioni sulla loro mappa e aggiungere delle giustificazioni.
 - identificare quali tracce online possono esporli alla disinformazione e segnarle sulla mappa; inoltre, i gruppi dovrebbero riflettere sulle strategie per ridurre questo rischio.

4. Presentazione di gruppo, discussione e riflessione (15 minuti)

- Presentazione: I gruppi condividono le loro mappe dell'impronta digitale, le potenziali implicazioni e le strategie per ridurre le impronte.
- Discussione in classe: il docente condurrà una riflessione sulle attività che lasciano più tracce online, sulle strategie per gestire le informazioni online e sulle strategie per affrontare la disinformazione a cui si è esposti in base alle proprie "impronte digitali".

5. Conclusione e compiti a casa (facoltativo) (5 minuti)

- Riepilogo: Riassumere i punti chiave su privacy, profilazione, sicurezza e disinformazione.
- Compiti a casa (facoltativi): Gli studenti devono osservare e annotare le attività online della propria famiglia, concentrandosi sulle “impronte digitali”. Discutere i risultati in classe .

Verifica e valutazione

(L'insegnante può scegliere tra la prima o la seconda delle attività proposte).

Poiché l'obiettivo del Modulo 6 è quello di riconoscere l'importanza dell'esplorazione delle pratiche digitali degli studenti nell'insegnamento della digital media literacy e di come affrontare la disinformazione, proponiamo due attività di valutazione. La prima attività è più orientata alla teoria e aiuta gli studenti a riflettere sulla loro comprensione dei contenuti forniti nel modulo, mentre la seconda è un'attività più applicata che può essere utilizzata sia come valutazione che come attività di apprendimento.

1. Valutazione della riflessione personale e di gruppo

Durata: 30 minuti in classe (+ 30 minuti di lavoro a casa in modalità asincrona)

Obiettivi di apprendimento:

- essere in grado di dimostrare una comprensione critica dell'importanza di conoscere la vita digitale degli studenti, soprattutto per quanto riguarda la disinformazione.
- essere in grado di applicare varie teorie pertinenti per sostenere le argomentazioni.
- essere in grado di identificare strategie operative per integrare le pratiche digitali degli studenti nelle attività in classe per affrontare la disinformazione con la riflessione su come le attività di educazione ai media possano essere integrate nella materia che insegnano.
- promuovere e impegnarsi nella valutazione tra pari per acquisire prospettive diverse e migliorare il pensiero critico; riflettere sulle intuizioni personali e dei colleghi per migliorare la comprensione collettiva e le pratiche di insegnamento.

Risorse e strumenti:

- [SM6.11](#): dispensa con le istruzioni per la stesura del saggio (da fornire agli studenti in anticipo come compito a casa).
- [SM6.12](#): il piano di attività.
- carta e penna o dispositivi digitali per gli studenti, per annotare le loro riflessioni nella seconda parte dell'attività.

Descrizione:

Questa attività comprende due parti: un saggio asincrono a casa e una presentazione e riflessione in classe tra pari.

Parte 1: Saggio (compito a casa)

L'insegnante chiede agli studenti (in questo caso si tratta di futuri insegnanti) di scrivere un breve saggio che sostenga la necessità di conoscere la vita digitale di giovani e bambini per aiutarli ad identificare la disinformazione e come affrontarla.

Istruzioni per la scrittura:

I saggi possono avere la seguente struttura:

Introduzione:

- Introdurre brevemente l'importanza dell'insegnamento della digital media literacy nel contesto dell'odierna era digitale e della prevalenza della disinformazione.

- Esprimere la propria tesi sul motivo per cui la conoscenza della vita digitale di giovani e bambini è essenziale, in particolare per combattere la disinformazione.

Corpo principale:

- Riportare argomentazioni teoriche per dimostrare perché è importante l'insegnamento della digital media literacy nel contesto dell'odierna era digitale e della prevalenza della disinformazione e perché è importante conoscere la vita digitale di giovani e bambini, in particolare per combattere la disinformazione (Fare riferimento agli approfondimenti teorici presentati nel Modulo 6).
- Implicazioni per la didattica:
 - Riflettere su esempi pratici per conoscere la vita digitale degli studenti in classe.
 - Evidenziare i potenziali benefici, come l'aumento della rilevanza, del coinvolgimento e delle capacità di pensiero critico.
- Riflessione specifica sulla disciplina insegnata:
 - Riflettere su come incorporare le attività di insegnamento della digital media literacy nella propria materia specifica (ad esempio, inglese, storia, scienze) possa aiutare ad affrontare la disinformazione.
 - Fornire esempi di come queste attività possono essere integrate nel vostro programma di studio.

Conclusione:

- Riassumere i punti chiave del proprio saggio.
- Rafforzare la propria tesi sulla necessità di impegnarsi nella vita digitale degli studenti per combattere la disinformazione.
- Riflettere sulle implicazioni più ampie per la propria pratica didattica e per i risultati degli studenti.

Parte 2: Presentazione e riflessione tra pari

Istruzioni per l'attività:

1. Presentazione tra pari (10 min.):
 - Fate coppia con un compagno di classe.
 - Ciascun membro della coppia presenterà il proprio saggio all'altro, riassumendo i punti chiave e le argomentazioni (5 minuti ciascuno).
0. Riflessione tra pari (5 min.):
 - Dopo entrambe le presentazioni, avviate una discussione riflessiva con il partner.
 - Discutete i punti in comune e le specificità dei vostri saggi.
 - Riflettete sulle diverse prospettive e intuizioni ottenute dal lavoro con gli altri.
0. Riflessione di gruppo (15 min):
 - Partecipare a una discussione in classe facilitata dal docente.
 - Condividere gli spunti delle riflessioni in coppia.
 - Discutere le implicazioni più ampie per la pratica didattica e i risultati degli studenti.

Questa attività di auto-riflessione e di gruppo può essere utilizzata come attività di autovalutazione ed è progettata per incoraggiare gli studenti (futuri insegnanti) a considerare l'importanza di conoscere le pratiche digitali dei loro studenti nelle loro attività didattiche di digital media literacy e ad approfondire le ragioni teoriche e le implicazioni didattiche per integrare queste attività nel loro insegnamento. Attraverso la valutazione tra pari e la riflessione di gruppo, l'attività aiuta gli studenti a sentirsi parte di una comunità di pratiche. |

2. Lettura lenta con conversazioni critiche tra amici

Durata: 30 minuti (+ la preparazione in anticipo; vedi la Descrizione)

Obiettivi di apprendimento:

- Esplorare la lettura lenta come modo per interagire con le notizie.
- Esplorare nuove forme di pratiche sociali non mediate di consumo di notizie e praticare sane abitudini sociali intorno al consumo di contenuti mediali.
- Promuovere il pensiero critico.
- Praticare forme di coinvolgimento con i contenuti consumati dai media di altre persone nel contesto della lotta alla disinformazione.

Risorse e strumenti:

- [SM6.13](#) Il piano di attività.
- [SM6.14](#) Dispensa con domande indicative.
- Portare i propri contenuti multimediali (prodotti multimediali, digitali, cartacei o altro, che gli studenti sono pregati di portare in classe).
- Penne e fogli o dispositivi digitali (BYOD) per gli studenti.

Descrizione:

L'attività è adatta a studenti più grandi (scuola secondaria superiore) e si ispira ad Ahmer (2018); aiuta gli studenti ad esplorare nuovi modi di interagire con le notizie e a sperimentare il consumo di notizie con il supporto dei pari, nel tentativo di creare un significato sociale delle notizie e di praticare sane abitudini legate ai media.

Per prepararsi a questa attività, si chiede agli studenti di portare in anticipo un contenuto mediale (audio, video, testo o immagine) che ha attirato la loro attenzione nell'ultima settimana e che sospettano possa rappresentare disinformazione, anche se non ne sono sicuri.

All'inizio dell'attività, agli studenti verrà chiesto di scrivere brevemente su carta o su un dispositivo digitale due motivi per cui ritengono che il contenuto dei media sia possibilmente vero e due motivi per cui hanno dei dubbi al riguardo.

Poi, gli studenti saranno divisi a caso in coppie e invitati a discutere a turno di ogni contenuto mediale (per 10 minuti ciascuno).

In queste discussioni, gli studenti svolgeranno il ruolo di lettore o di amico critico. I lettori portano le informazioni su cui vogliono riflettere. Gli amici critici, invece, agiscono come ascoltatori di supporto e pongono domande provocatorie, fornendo dati da esaminare attraverso un'altra lente. Questo aiuta i lettori ad approfondire la comprensione delle notizie e a decidere sulla loro veridicità.

Per questa attività, il docente fornisce agli studenti una serie di possibili domande (cartacee o proiettate digitalmente) da utilizzare dagli amici critici nel processo di lettura (si vedano alcune domande indicative proposte da Eisenstock 2019; [SM6.14](#)). L'insegnante dovrebbe chiarire che si tratta di domande guida che possono essere modificate per la discussione o che possono essere poste nuove domande.

Dopo che ogni studente è stato impegnato per 10 minuti nel ruolo di lettore e per 10 minuti nel ruolo di amico critico, gli viene chiesto di riflettere sulle proprie argomentazioni iniziali e di rivederle, se necessario, alla luce dei nuovi spunti offerti dalla discussione.

Bibliografia

- Ahmer, A. (2018). Designing to Support Reflection on Values & Practices to Address Online Disinformation. *CSCW '18 Companion: Companion of the 2018 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work and Social Computing*, pp. 61–64. <https://doi.org/10.1145/3272973.3272974>.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966), *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books.
- Blumler J.G. & Katz, E. (1974). *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research*. Sage.
- Boyd, d. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Buckingham, D. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*. Ofcom. <http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf>
- Buckingham D. (2003), *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Polity Press.
- Cannon, M., Connolly, S., & Parry, R. (2020). Media literacy, curriculum and the rights of the child. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(2), 322–334. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1829551>
- Couldry, N. & Hepp, A. (2017). *The Mediated Construction of Reality*. Polity.
- Egan, K. (1988). *Imagination and Education*. Teachers College Press.
- Eisenstock, B. (2019) *Analyzing News Worksheet*. Center for Media Literacy. Available at <https://www.medialit.org/sites/default/files/announcements/Analyzing%20News%20Worksheet%20copy.pdf>
- European Parliament and Council of the European Union. (2016). *Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation)*. Official Journal of the European Union, L119, 1-88. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- Eynon, R. (2020). The myth of the digital native: Why it persists and the harm it inflicts. In OECD. *Education in the Digital Age. Healthy and Happy Children*. Ch. 9 <https://doi.org/10.1787/2dac420b-en> Available at <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/2dac420b-en/index.html?itemId=/content/component/2dac420b-en>
- Gray, P. (2014). Five Myths About Young People and Social Media. *Psychology Today*. Posted February 13, 2014) Available at: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/201402/five-myths-about-young-people-and-social-media>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Livingstone, S. (2014). Children's digital rights: a priority. *InterMedia*, 12(4/5), 20–24. http://eprints.lse.ac.uk/60727/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_Livingstone%2C%20S_Childrens%20digital%20rights_Livingstone_Childrens%20digital%20rights_2015.pdf
- Livingstone, S., Stoilova, M. and Nandagiri, R. (2019). *Talking to children about data and privacy online: research methodology*. London: London School of Economics and Political Science. Available at:

<https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/projects/childrens-privacy-online/Talking-to-children-about-data-and-privacy-online-methodology-final.pdf>

- Livingstone, S. & Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: an emerging agenda. *New Media & Society*, 19(5), 657–670. <https://doi.org/10.1177/1461444816686318>
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Staksrud, E. (2017). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1–20. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Staksrud, E. (2015). Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe (EU Kids Online: London School of Economics and Political Science, pp. 1–21). http://eprints.lse.ac.uk/64470/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_EU%20Kids%20Online_EU%20Kids%20Online_Developing%20framework%20for%20researching_2015.pdf
- Livingstone, S. and Haddon, L. (2012). 'Theoretical framework for children's internet use.' In S. Livingstone, L. Haddon and A. Görzig (eds) *Children, risk and safety on the internet: Research and policy challenges in comparative perspective* (pp. 1–14). Bristol: Policy Press. <http://eprints.lse.ac.uk/55436/>
- Livingstone, S. M., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2011). *Risk and Safety on the Internet* (London). London School of Economics. <http://eprints.lse.ac.uk/33731>
- Marshall, M. (1964). *Understanding media*. Mentor.
- Melo-Pfeifer, S. & Dedecek Gertz, H. (2023). Learning About Disinformation Through Situated and Responsive Pedagogy: Bridging the Gap Between Students' Digital and School Lives. In Parker, L. (ed.) *Education in the Age of Misinformation*, 12, 225–250.
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Available at <https://www.unicef.org/media/52626/file>
- United Nations (2019). *Convention on the Rights of the Child. The children's version*. Available at <https://www.unicef.org/media/56661/file>
- United Nations (2021). *General comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment*. Available at: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC/C/GC/25&Lang=en
- 5 Rights Foundation. *Know your rights in the digital environment (child friendly poster)*. Available at <https://5rightsfoundation.com/KnowYourRightsPoster.pdf>
- 5Rights Foundation. (2020). *In our own words: Children's rights in the digital world*. Retrieved from https://5rightsfoundation.com/In_Our_Own_Words_Young_Peoples_Version_Online.pdf
- Smith, A. & Seal, M. (2021). The Contested Terrain of Critical Pedagogy and Teaching Informal Education in Higher Education. *Education Sciences*, 11(9):476. <https://doi.org/10.3390/educsci11090476>
- Stewart, K. (2007). Re-imagining media education: Exploring new strategies for elementary students' emotional and social engagement. Canadian Center for Policy Alternatives. Available at: https://policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/National_Office_Pubs/2007/OSOS_Reimagining_media_education.pdf
- Yskills. (2023). Children's rights in a digital world. https://www.youtube.com/watch?time_continue=130&v=X376lNRwEaE&embeds_refer

[ring_euri=https%3A%2F%2Fskills.eu%2F&embeds_referring_origin=https%3A%2F%2Fskills.eu&source_ve_path=MTM5MTE3LDI4NjY2&feature=emb_logo](https://www.skills.eu/2F&embeds_referring_origin=https%3A%2F%2Fskills.eu&source_ve_path=MTM5MTE3LDI4NjY2&feature=emb_logo)

Walker, C. & Shore, B. (2015). Understanding Classroom Roles in Inquiry Education: Linking Role Theory and Social Constructivism to the Concept of Role Diversification. *SAGE Open*. 5. 10.1177/2158244015607584.

Wardle, C. & Derakhshan, H, (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*, Council of Europe. Retrieved from: <https://firstdraftnews.org/glossary-items/pdf-wardle-c-derakhshan-h-2017-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making-council-of-europe/>

Wigley, T. (2017, October 12). *If kids are looking at their phones instead of our exhibits, it's our fault - not theirs.* [Post], LinkedIn: <https://www.linkedin.com/pulse/kids-looking-phones-instead-our-exhibits-its-fault-theirs-jones/>