



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

UN CURRICULUM PER DOCENTI ED EDUCATORI



www.teachers4digitalage.eu

   @teachers4digitalage

Questo Curriculum è rilasciato sotto una [Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale](#).
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 – VERSIONE ITALIANA



PARTNERS



Finanziato dall'Unione Europea. I punti di vista e le opinioni espresse sono tuttavia esclusivamente quelli dell'autore o degli autori e non riflettono necessariamente quelli dell'Unione europea o dell'Agenzia Esecutiva per l'Istruzione e la Cultura (EACEA). Né l'Unione Europea né l'EACEA possono essere ritenute responsabili.



Cofinanziato
dall'Unione europea

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 sui due documenti prodotti della Commissione Europea dedicati alla lotta alla disinformazione e alla 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)

La formazione è pari a un totale di 60 ore (30 ore di insegnamento diretto + 30 ore di studio individuale) distribuita nei seguenti moduli:

1. Introduzione
2. Disinformazione: di cosa stiamo parlando?
3. Parole chiave e definizioni
4. Creare scenari per l'insegnamento e l'apprendimento nella scuola digitale
5. Verificare e valutare la digital media literacy a scuola
6. Esplorare le pratiche digitali degli studenti
7. Insegnare la digital media literacy e la disinformazione
8. Sviluppare competenze di digital media literacy e cittadinanza digitale
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.

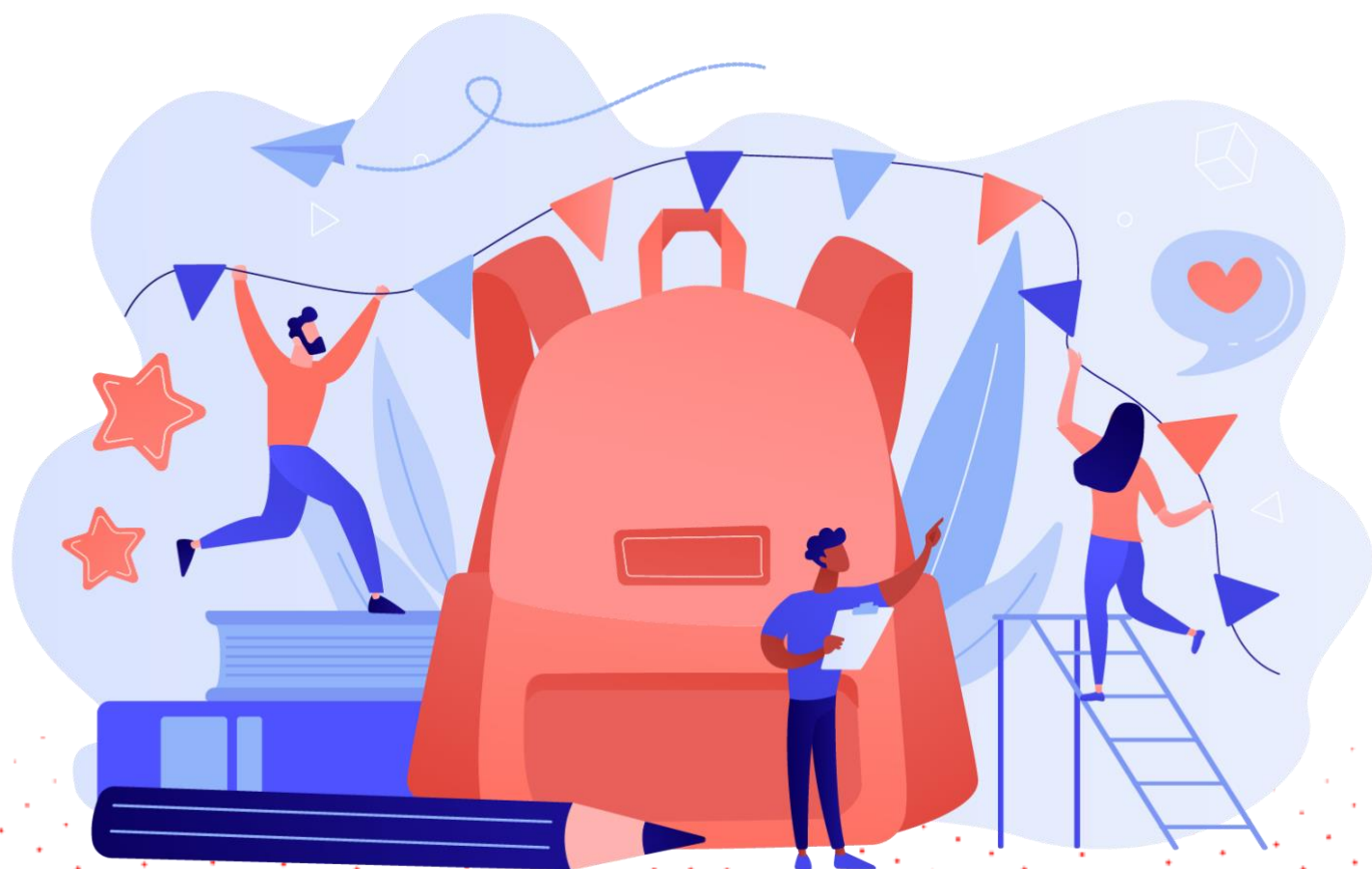
Nota sul linguaggio

Oggi esiste un ampio dibattito sulla necessità di un linguaggio inclusivo rispetto alle varie identità di genere e sull'uso di vari espedienti linguistici gender-free (dall'asterisco allo schwa). Per veicolare i concetti nel modo più chiaro possibile, non essendoci al momento un accordo condiviso sulla soluzione da adottare, in questo volume verrà utilizzato il cosiddetto "maschile sovraesteso".

INDICE

1. INTRODUZIONE.....	4
2. DISINFORMAZIONE: DI COSA STIAMO PARLANDO?.....	12
3. PAROLE CHIAVE E DEFINIZIONI.....	27
4. CREARE SCENARI PER L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO NELLA SCUOLA DIGITALE.....	46
5. VERIFICARE E VALUTARE LA DIGITAL MEDIA LITERACY A SCUOLA	66
6. ESPORARE LE PRATICHE DIGITALI DEGLI STUDENTI.....	85
7. INSEGNARE LA DIGITAL MEDIA LITERACY E LA DISINFORMAZIONE	107
8. SVILUPPARE COMPETENZE DI DIGITAL MEDIA LITERACY E CITTADINANZA DIGITALE	121
9. GLI STUDENTI IN TUTTE LE LORO DIVERSITÀ.....	143
10. ESEMPI PRATICI DI UNITÀ DI APPRENDIMENTO	166
LISTA DEGLI AUTORI	193

1. Introduzione



1. Introduzione

Durata: 30 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 gli insegnanti in formazione e quelli già 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 insegnanti in formazione 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 di insegnamento diretto + 30 ore di studio individuale). Durante il progetto, il Curriculum è stato offerto sia come corso universitario per gli studenti di 6 università europee, sia come corso online offerto agli insegnanti in servizio tramite la piattaforma eLearning presente nel sito del progetto Teachers 4.0 Digital Age nella quale è disponibile una vasta gamma di strumenti pratici, unità di apprendimento, esercizi 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 delle scuole e agli educatori, il pubblico di riferimento è anche costituito da ragazzi e giovani, il futuro dell'Europa.

Il partenariato del progetto è composto 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 medialiali, 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:

- Belgio
- Bulgaria
- Cipro
- Grecia
- Italia
- Polonia
- Romania.

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 degli 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-ETS, Italia.

Oltre ai partner 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 (in formazione e in servizio) in tutta Europa, in modo da migliorare la loro capacità di affrontare i problemi legati alla disinformazione nelle scuole europee e contribuire ad aiutare i giovani a pensare in modo critico, a fare scelte online informate 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. Il Curriculum è offerto in 6 lingue europee.

2 [La piattaforma e il corso di eLearning per gli insegnanti in servizio].

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

1.3 Gli Orientamenti per gli insegnanti e gli educatori volti a contrastare la disinformazione e a promuovere l'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 nelle scuole europee e combattere la disinformazione. Il risultato indiretto di questo progetto sarà dunque 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 i loro 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 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 gli 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 selezionate tra i 16 partner coinvolti nel progetto. È importante ricordare che i Paesi partecipanti (Bulgaria, Romania, Cipro, Grecia, Polonia 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 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 di insegnamento diretto + 30 ore di 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 nella scuola digitale
5. Verificare e valutare la digital media literacy a scuola
6. Esplorare le pratiche digitali degli studenti

7. Insegnare la digital media literacy e la disinformazione
8. Sviluppare competenze di digital media literacy e cittadinanza digitale
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 nelle 5 lingue dei paesi 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 obbligatorio in tutta la formazione iniziale dei futuri insegnanti. Il progetto ha previsto il coinvolgimento di un totale di 1.050 futuri insegnanti provenienti da Cipro, 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 (SM) 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 una 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
- 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 il concetto di disinformazione esemplificandolo attraverso esempi specifici e casi di studio. Inoltre, mette in relazione la disinformazione con concetti correlati come quello di cultura partecipativa ed esamina fenomeni legati alla disinformazione come le filter bubble (bolle filtro) e le echo chamber (camere d'eco), prendendo in esame le conseguenze negative per la democrazia, le istituzioni, e i valori della 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

Obiettivi 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 della disinformazione. La digital media literacy è una delle competenze più importanti per la cittadinanza attiva e la partecipazione democratica nell'era digitale. Oggi non si può essere considerati competenti digitalmente o in grado di esercitare attivamente i propri diritti e responsabilità come cittadini informati, se non si hanno competenze di pensiero critico accanto a competenze tecniche. 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 chamber, filter bubble, 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 gli argomenti del modulo, gli studenti visionano il breve video [I serpenti hanno le gambe \(SM2.1\)](#) con l'obiettivo di avere una prima idea di come si diffonde la disinformazione (internet è una fonte primaria), riflettere sulle ragioni (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 iniziale:

- Identificate qualche problema con le informazioni condivise nel video "I serpenti hanno le gambe"?
- Come si è diffusa questa informazione e perché chi parla ci crede?
- Riflettete sull'incredulità dell'omino giallo 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 ([SM2.2](#)), computer con accesso a Internet, proiettore e altoparlanti.

Descrizione:

Definire la disinformazione e i 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 seri danni pubblici. Si tratta di "un'informazione rivelatasi falsa o fuorviante concepita, presentata e diffusa a scopo di lucro o per ingannare intenzionalmente il pubblico. La disinformazione può arrecare un pregiudizio 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 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](#), in inglese) A differenza della misinformazione, che può essere diffusa inavvertitamente o involontariamente, la disinformazione viene diffusa con lo scopo deliberato 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 esempi 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 sull'educazione sessuale e di genere con l'obiettivo di creare panico morale e impedirne l'insegnamento nelle scuole. Come si può vedere, 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. 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 grazie al suo fascino emotivo, alla facilità di accesso e alla natura algoritmica delle piattaforme social. È più probabile che le persone condividano contenuti che suscitano reazioni forti (paura, rabbia o conferma delle proprie convinzioni, ecc.). Gli algoritmi dei social media amplificano tali contenuti perché stimolano il coinvolgimento, creando delle echo chamber 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 e raggiungere obiettivi politici.

La disinformazione 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 una determinata agenda ideologica.
- **Amplificazione non autentica:** utilizzo di troll, spam bot, account di falsa identità noti come sock puppet, account a pagamento e influencer 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 (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 chamber e filter bubble al servizio della disinformazione

Sebbene la disinformazione sia stata definita 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 ciò conferma la loro visione del mondo e promuove i loro interessi" (Ruiz e Nilsson, 2023, p. 20). Questa tendenza, nota anche, come pregiudizio di conferma (confirmation bias), si riferisce alla preferenza degli utenti verso 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 chamber** (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 chamber perché le opinioni di ogni persona sono essenzialmente rafforzate e amplificate da quelle degli altri membri del gruppo. Agendo sia come specchi sia come amplificatori di visioni del mondo personali, le echo chamber creano un ambiente favorevole alla radicalizzazione ([Filter bubbles and echo chambers - Fondation Descartes](#), in inglese), rafforzando così la disinformazione e diventando un terreno fertile per le teorie del complotto mentre i partecipanti rimangono imprigionati in un ambiente online "tossico".

Una **filter bubble** si riferisce al processo mediante il quale le informazioni vengono "filtrate" prima di raggiungere un dato utente. Eli Pariser spiega che le filter bubble derivano dalla personalizzazione dei contenuti online al punto da isolare intellettualmente gli utenti e ridurre la varietà di informazioni che possono incontrare in rete (Pariser, 2012). Ad esempio, su Facebook, una persona con un grande 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 ciò che può più interessare gli 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 del Web 2.0 e quindi dei social media. Indica 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), TikTok e YouTube, solo per citarne alcuni. Henry Jenkins (2009), 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 mediali. Il prosumer è celebrato come un individuo dotato di potere, libertà e competenze in grado di contribuire alla continua espansione della produzione culturale resa possibile da Internet. Questa visione implica un'idea molto ottimistica della partecipazione online, in quanto suppone che tutti gli individui abbiano accesso e facciano uso di forme di auto-espressione precedentemente non disponibili, che tutte le espressioni siano utili e significative e che i contributi implicino una partecipazione attiva e responsabile.

Tuttavia, si possono sollevare diverse obiezioni a questa visione. In primo luogo, l'idea che il Web 2.0 e i social media 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. Pensare che un tempo il pubblico dei media fosse un destinatario passivo di informazioni e che ora invece sia un produttore attivo e competente di contenuti è fuorviante e, in qualche modo, anche offensivo. Sebbene le competenze tecniche siano cresciute (soprattutto in alcuni paesi), la competenza 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 mercificazione 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 problematizzato. Fuchs (2014) critica l'uso del termine per descrivere le interazioni online e la condivisione di contenuti. A suo parere, 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.

La cultura partecipativa può addirittura rafforzare la disinformazione attraverso diversi meccanismi. Le piattaforme social consentono a chiunque di creare e condividere contenuti senza i tradizionali gatekeeper, ma allo stesso modo consentono alla disinformazione sensazionalistica di diventare virale. Come abbiamo visto, gli algoritmi dei social media promuovono contenuti che si allineano con le convinzioni esistenti degli utenti, formando delle echo chamber che rafforzano la disinformazione escludendo le informazioni che contraddicono quelle convinzioni. La convalida sociale attraverso i "Mi piace", le condivisioni e i 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. Di conseguenza, la cultura partecipativa può promuovere un ambiente in cui la disinformazione prospera, ciò rende ancora più evidente 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 dell'ONU, 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 multinazionali di social media ([Rise of disinformation a symptom of 'global diseases' undermining public trust: Bachelet](#), in inglese). Sulla stessa linea, la Commissione europea 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. Si tratta di un programma strategico che 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>, in inglese).

Riconoscendo che la disinformazione rappresenta un'enorme minaccia per la democrazia, la Commissione europea ha rafforzato il [Codice di buone pratiche sulla disinformazione](#) (in inglese). 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 anche a proteggere i processi democratici e la salute pubblica, promuovendo 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.

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. 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 disciplina intermediari e piattaforme online come mercati online, social network, piattaforme per la condivisione di contenuti, app store e piattaforme online per viaggi e alloggi. L'obiettivo principale è prevenire le attività illegali e dannose online e la diffusione di notizie false. Garantisce la sicurezza degli utenti, protegge i diritti fondamentali e crea un contesto equo e aperto per le piattaforme." (ibidem).

Il DSA è stato introdotto per affrontare alcune importanti sfide che si sono presentate con la rapida espansione dei servizi e delle piattaforme digitali. In sostanza, 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 DSA 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 in base a norme più chiare per gestire la loro crescente influenza e il loro ruolo nella diffusione su larga scala dei contenuti. Questa legge 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, portando allo sviluppo di filter bubble e delle loro conseguenze negative.

Il DSA rafforza gli sforzi per combattere la diffusione della disinformazione attraverso diverse misure importanti. Esso richiede alle piattaforme digitali, in particolare quelle di grandi dimensioni di attuare misure per la rapida individuazione, valutazione e rimozione della disinformazione. 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 DSA 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. Agli utenti vengono forniti meccanismi avanzati per segnalare più facilmente i contenuti fuorvianti e le piattaforme vengono obbligate a rispondere prontamente. Per individuare e contrastare meglio le campagne di disinformazione il DSA 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 DSA. Attraverso queste misure, il DSA 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

Obiettivi di apprendimento:

- Applicare l'analisi critica 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 su 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 voi questa testimonianza?
 - 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 tutta la classe.
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 molto noto 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. Come fu reso noto in seguito, Nariyah era la figlia di Saud Al-Sabah, ambasciatore del Kuwait negli Stati Uniti, un fatto che non era stato rivelato al momento della sua testimonianza, così come non era stato rivelato 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 contro l'Iraq.

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

- 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?
- Spiegate 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

Obiettivi 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, fogli di 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 sul loro sviluppo all'interno di diverse echo chamber (correlazione tra diffusione del COVID 19 e 5G; correlazione tra vaccini e autismo; l'educazione sessuale e di genere insegna confonde i bambini sul loro orientamento sessuale).
3. Ogni gruppo analizza un esempio di teoria del complotto e risponde alle seguenti domande in modo generale, senza entrare nello specifico:
 - Come si inserisce questa teoria del complotto in una echo chamber?
 - 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 identificano specifici comportamenti online, piattaforme e metodi di comunicazione che contribuiscono alla diffusione della teoria del complotto (ad esempio, bloccare i partecipanti (con le cui opinioni non si è d'accordo) da una discussione online su Facebook. Ciò porta a non prendere in considerazione punti di vista e opinioni diverse che potrebbero però arricchire la comprensione di una situazione).
5. Ogni gruppo presenta la propria analisi, spiegando come la teoria del complotto si diffonde attraverso una echo chamber.

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

Durata: 30 minuti

Obiettivi di apprendimento:

- Comprendere i concetti di cultura partecipativa, disinformazione, echo chamber, filter bubble.
- Comprendere come le piattaforme digitali consentono la creazione e la diffusione di contenuti generati dagli utenti.
- Valutare 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; fogli di carta di grandi dimensioni e pennarelli per attività di gruppo.

Descrizione:

il docente chiede alla classe di spiegare a parole proprie e di fornire esempi di ciò che significa la cultura partecipativa (per il concetto di cultura partecipativa, si veda la sezione *Approfondimenti teorici*). Successivamente, 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 micro-gruppi, un elenco dei modi in cui credono che la disinformazione sia stata diffusa (vedi SM2.5 per possibili risposte). Dopo che i punti sono stati condivisi in classe, il docente conduce una discussione su questo incidente, inserendo informazioni per guidare gli studenti a capire come l'uso irresponsabile della capacità di partecipare al mondo online (la cosiddetta cultura partecipativa) possa avere conseguenze reali dirette e talvolta negative sulla società. Alcune possibili domande da utilizzare nella discussione sono le seguenti:

- Quale sarebbe stato il modo più 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 misinformazione o 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.

Obiettivi di apprendimento:

- Identificare le tattiche e le tecniche utilizzate nelle campagne di disinformazione, come la produzione di notizie false, la manipolazione dei fatti e la presentazione selettiva delle informazioni
- Capire quanto sia facile manipolare le informazioni attraverso le rappresentazioni medialiali (immagini, testi, suoni, ecc.)
- Esplorare le motivazioni alla base delle campagne di disinformazione, inclusi fattori politici, economici e ideologici
- Riflettere sulle implicazioni etiche legate alla creazione e alla diffusione della disinformazione, compreso il 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 persone e sono invitati a cercare di disinformare intenzionalmente un dato pubblico, cioè sviluppare un esempio di disinformazione (scrivere un articolo, sviluppare un breve collage video di immagini, creare un cheap fake, ecc.). L'obiettivo è quello di consentire loro di esplorare le motivazioni che stanno alla base della manipolazione delle informazioni per fuorviare un pubblico e condurlo verso una falsa credenza, e quindi di riflettere sulle conseguenze etiche di tale azione.

I gruppi hanno 10-15 minuti per discutere il compito insieme. Il docente sottolinea gli obiettivi di apprendimento che questa attività vuole raggiungere (vedi sopra), ovvero rendersi 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 molto creativo che prevede una serie di passaggi:

- Selezionare un dato pubblico, ad esempio i genitori degli studenti di una scuola superiore, il pubblico in generale, gli adolescenti ecc.
- Scegliere un argomento, ad esempio l'immigrazione, il COVID-19, l'educazione di genere 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 di genere nelle scuole promuove l'omosessualità, che la promozione del fitness e di una dieta sana fa parte di un piano per speculare a fini di profitto sulla salute e sul benessere, 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?

Il docente può usare una rubrica di valutazione di questo compito, scegliendo se condividerla con la classe prima del completamento del compito per consentire procedure di valutazione trasparenti e aiutare gli studenti a capire come viene valutato il loro lavoro.

Rubrica di valutazione

Per un esempio di rubrica di valutazione, si veda [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 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., Quattrociocchi, 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://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/guidelines-for-teachers-and-educators-on-tackling-disinformation-and-promoting-digital-literacy-through-education-and-training)
- 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*. 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

[Nayirah 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.

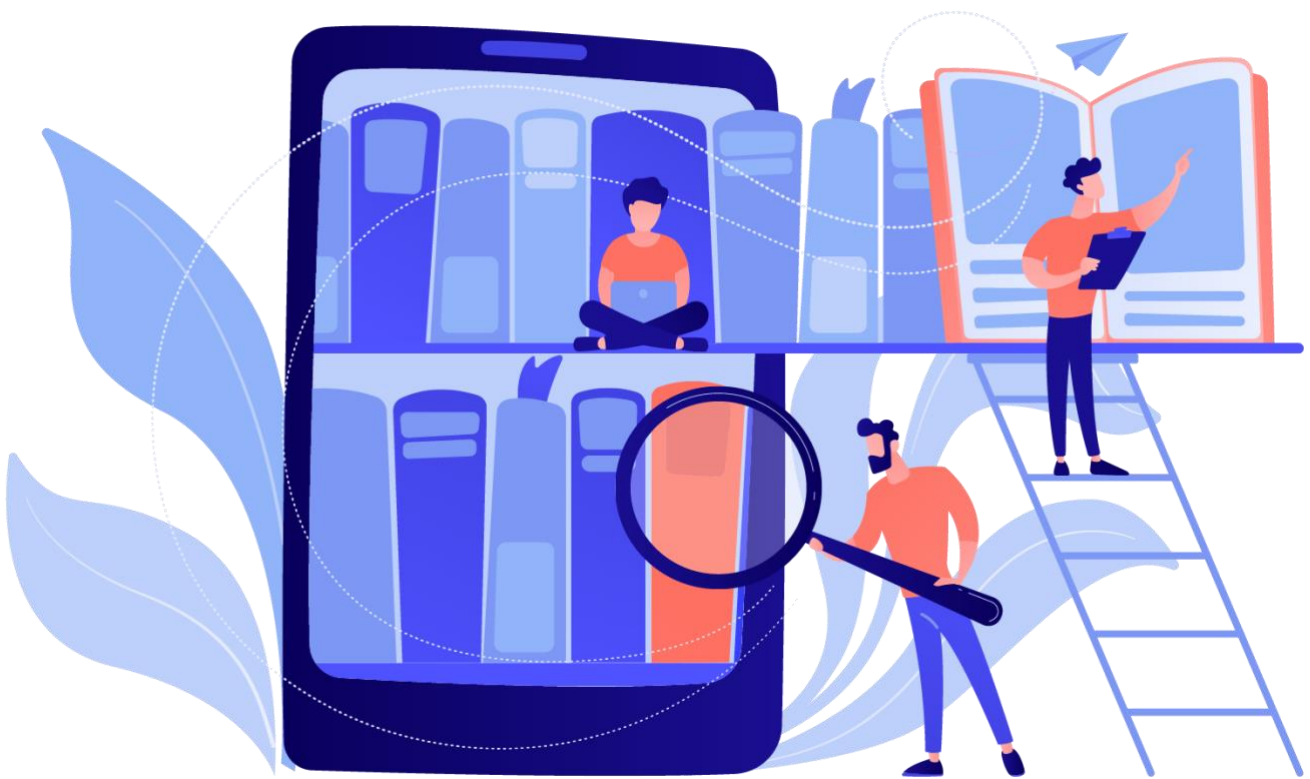
From <https://www.fondationdescartes.org/en/2020/07/filter-bubbles-and-echo-chambers/>

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=H7eLpPpOVns>

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 autenticazione.
<i>Obiettivi di apprendimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● 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 ● Identificare 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_c_hannel=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 ● https://iguru.gr/einai-elegchos-taftotitas-dyo-paragonton-giati-prepei-chrisimopoieite/ ● https://doubleoctopus.com/security-wiki/authentication/single-factor-authentication/

	<ul style="list-style-type: none"> • 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:

- Conoscere 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 su *Cittadinanza digitale* ([SM3.1](#))
- Articolo: <https://www.futurelearn.com/info/blog/what-is-digital-citizenship-teacher-guide> (in inglese)
- Connessione internet e monitor interattivo o lavagna e videoproiettore
- Dispositivi digitali (BYOD, notebook, tablet o smartphone + connessione internet) per gli studenti.

Descrizione:

- Il docente introduce l'argomento e le attività del modulo.
- Dopo aver presentato il video "[Come essere un cittadino digitale responsabile?](#)", 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 meglio il concetto di cittadinanza digitale ovvero 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 livello elementare potremmo considerare la cittadinanza digitale come la capacità di accedere alle tecnologie digitali e di farlo in sicurezza. Tuttavia, dobbiamo anche considerare e comprendere le

complessità della cittadinanza digitale quando usiamo 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, e di 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 essenziale promuovere la cittadinanza digitale nelle scuole e nelle altre istituzioni educative.

Perché la cittadinanza digitale è importante?

Chiunque abbia una connessione Internet è un cittadino digitale, e pertanto il concetto di cittadinanza digitale diventa una parte fondamentale della nostra vita. Indipendentemente dall'età di una persona, sapere come stare al sicuro in rete, come 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. Ciò significa che esiste una comunità globale di persone che navigano 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 collegato alla rete](#), mentre il 25% di tutte le aziende del Regno Unito è stato vittima di crimini informatici nel 2019. Inoltre, un recente [rapporto di Europol](#) sulla minaccia rappresentata dalla criminalità organizzata su Internet sottolinea che nel 2024 la criminalità informatica rappresenta un pericolo significativo 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%) 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, 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 degli studenti. Gli studenti di tutto il mondo hanno dovuto

imparare online e il panorama digitale in rapida evoluzione ha reso difficile questo passaggio per molti studenti (Jackman et al., 2021).

Quali sono gli elementi della cittadinanza digitale?

1. Parità di accesso. Abbiamo menzionato sopra 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 a questo proposito. 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 non tutti possono avere un accesso alla tecnologia, sia in classe che a casa.

2. Competenze digitali. Crescere nell'era digitale significa essere esperti digitali, in grado di utilizzare le tecnologie con responsabilità e senso critico. Questo non solo aiuta a navigare in modo sicuro e protetto nel mondo digitale, ma anche a capire come la tecnologia modella la nostra società. La generazione attuale di studenti continuerà a plasmare il futuro del mondo digitale, ed è quindi importante 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 immediate possono rendere alcune persone meno empatiche.

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 nostri dati e come. Sebbene esistano leggi e regolamenti come il GDPR per proteggere i nostri dati 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 informazioni vengono utilizzate e da chi, nel bene e nel male.

5. Libertà di parola. Internet dà a tutti la possibilità di esprimersi. Come visto in precedenza, questo implica sia aspetti positivi sia negativi. La [libertà di parola](#) è fondamentale per la democrazia. Tuttavia, ciò non significa che si ha la libertà di dire qualsiasi cosa senza conseguenze. Ad esempio, spesso è inappropriato parlare liberamente se violano le libertà di qualcun altro.

6. Benessere digitale. Un'altra considerazione importante da fare riguarda il modo in cui la tecnologia digitale influisce sulla 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 alla necessità di avere un maggiore controllo sui 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 la sicurezza dei dispositivi.

Come possiamo insegnare la cittadinanza digitale?

1. Adottare forme di 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. L'obiettivo è che ciascuna modalità valorizzi l'altra. L'apprendimento blended può aiutare gli studenti a utilizzare e padroneggiare le tecnologie che stanno plasmando il mondo moderno. 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: argomenti come la libertà di parola, il cyberbullismo e il benessere digitale sono strettamente collegati alla cittadinanza digitale. Naturalmente, si tratta di argomenti che potrebbero causare angoscia o controversie; quindi, è importante prepararsi in modo appropriato.

3. Lavorare sulla digital media literacy: a seconda del contesto, le competenze digitali potrebbero già far parte del curriculum. È importante lavorare su come insegnare agli studenti a comprendere e utilizzare la tecnologia in maniera attiva. Ad esempio, si potrebbe creare un makerspace per i giovani, dove gli studenti possono utilizzare le loro competenze digitali nel mondo reale. Che si tratti di insegnare il *coding* nella scuola primaria o di lavorare con gli studenti delle scuole secondarie sui linguaggi di programmazione, è sempre possibile migliorare la comprensione degli studenti di come la tecnologia stia cambiando la nostra società.

4. Il tema dell'inclusione. 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, si potrebbero 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 non è solo una questione di protezione: i media digitali offrono ai giovani anche grandi opportunità di essere coinvolti, di esprimersi e di produrre cambiamento sia online che offline. Per quanto favorevoli a bandire dagli spazi online il razzismo, il sessismo e le molestie (Steeves, 2014), i giovani sono spesso riluttanti ad esprimersi apertamente 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 persone – 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 anche essere messi in grado di esercitare i loro pieni diritti di *cittadini* digitali. Pertanto, nel definire la digital media literacy e la cittadinanza digitale, dobbiamo ricordarci 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 legate alla comunità locale o alla politica. Formare i giovani affinché il rispetto sia la norma nelle loro pratiche online, significa anche metterli in grado di agire in maniera responsabile e consapevole. I giovani devono anche sapere che parlare apertamente può fare la differenza: la ricerca ha dimostrato che se anche 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 di un gruppo: altri studi hanno evidenziato che i membri di un gruppo hanno molte meno probabilità di conformarsi agli atteggiamenti del gruppo se anche una sola 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 commerciale di quasi tutti gli ambienti online frequentati dai giovani, è anche importante includere l'attivismo nella nostra definizione di cittadinanza digitale. Ciò implica la comprensione di quali diritti i giovani godono come consumatori e come esercitarli, compreso l'utilizzo di meccanismi di reclamo/segnalazione nelle piattaforme e l'organizzazione di campagne di pressione pubblica (per far sì, per esempio, che Facebook sia più reattivo alle denunce di contenuti che incitano all'odio). (Steeves et al., 2020; Chemaly, 2013). Affinché i giovani possano esercitare i loro diritti di consumatori attivi, tuttavia, devono comprendere le implicazioni commerciali dei media, in particolare quelli che utilizzano i loro dati e le loro informazioni personali come fonte di profitto.

Questo approccio è fondamentale per insegnare ai giovani cosa possono fare per influenzare i valori degli spazi online e offline che frequentano. I giovani devono sapere che non bisogna rinunciare ai propri diritti quando si va online e, ancor prima, devono sapere di avere diritti di cui non sono sempre 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 più consapevolmente 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 alcuni termini chiave avviando una piccola discussione con gli studenti sul loro significato.

Terminologia ed esempi

A. Termini chiave

1. Rivoluzione digitale
2. Impronta digitale
3. Digital divide/Società delle reti
4. Produttore/Prosumer
5. Sovraccarico di informazioni

6. Autenticazione
7. Troll
8. Deep Web/Dark Web
9. Phishing
10. Cyberattivismo
11. Cyberbullismo
12. Cloaking
13. Filter bubble (bolle filtro)
14. Cheapfake
15. Deepfake

B. Definizione dei termini-chiave

1. Rivoluzione digitale: la rivoluzione digitale si riferisce al cambiamento radicale provocato dallo sviluppo e dalla diffusione della tecnologia digitale negli ultimi decenni, che ha interessato quasi tutti i settori dell'attività umana, dall'economia all'istruzione, dalla comunicazione alla vita quotidiana. È caratterizzata dalla velocità, dalla portata e dall'impatto del cambiamento tecnologico, spesso definito come la quarta rivoluzione industriale. Il continuo progresso della tecnologia crea nuove sfide e opportunità in tutti i settori della società. Significa 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 sui social media, come testi, foto e 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 utilizza un motore di ricerca. Un'impronta digitale attiva si riferisce ai dati o alle informazioni che un utente produce, pubblica e condivide online consapevolmente con il proprio nome reale. 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 (divario digitale): il digital divide è il fenomeno della disuguaglianza nell'accesso e nelle competenze nell'uso dei media e delle tecnologie digitali. All'inizio, il digital divide 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 digital divide, è necessario considerare la disuguaglianza non solo in termini di accesso, ma anche di conoscenze e competenze nell'uso di 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 prosumer è usato per indicare un ibrido tra produttore-consumatore, perché nel web i concetti di produttore, consumatore e utente finale sono difficili da distinguere l'uno dall'altro. Descrive essenzialmente la fusione tra produttore-consumatore: 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 *information overload* (sovraccarico informativo) si riferisce all'inondazione di informazioni su Internet che può disorientare un utente che non ha la capacità di gestire criticamente il volume di informazioni. Il presupposto necessario per evitare gli aspetti negativi del sovraccarico informativo è l'alfabetizzazione digitale critica e lo sviluppo di una cultura della ricerca (Barker & Jane, 2016; Savage & Barnett, 2015).

6. Autenticazione: è il processo di verifica dell'autenticità o dell'esistenza di un sito web, di un indirizzo, di un account o di un'informazione. I tipi di autenticazione variano (ad esempio, autenticazione a fattore singolo, a due fattori, a più fattori e biometrica). Le piattaforme e i servizi di grandi dimensioni sono tenuti per legge a utilizzare un'autenticazione rigorosa degli utenti (ad esempio, l'inserimento di un codice ottenuto per telefono, la scansione delle impronte digitali) (Commissione europea, 2022; Parker, 2022).

7. Troll: Troll è un termine spesso usato su Internet per descrivere una persona che cerca di insultare o provocare altri utenti per farli arrabbiare, di dominare una discussione o di manipolare le opinioni di altri utenti. I problemi derivanti da questo comportamento sono aumentati in modo significativo con la proliferazione dei social media. Un troll spesso utilizza un linguaggio aggressivo o offensivo, con l'obiettivo di rallentare il normale svolgimento di una discussione ed eventualmente interromperla. Le azioni di questi individui possono minare la coesione e il proficuo scambio di opinioni nelle comunità online, creando un ambiente ostile e spiacevole per gli altri partecipanti (Tomaiuolo et al., 2020).

8. Deep Web/Dark Web: Il deep web è la parte del web che non è indicizzata dai motori di ricerca tradizionali, rendendola invisibile attraverso una normale ricerca online. Comprende una vasta gamma di contenuti, tra cui database privati, archivi accademici, sistemi aziendali protetti, contenuti accessibili solo con credenziali (come email o piattaforme di home banking) e pagine non collegate ad altre pagine pubbliche. Non va confuso con il dark web, che è una sotto-sezione del deep web accessibile solo tramite software specifici e spesso associata ad attività illegali, anche se non esclusivamente. (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 alla criminalità informatica. Il phishing è un tipo di attacco informatico sempre più comune. Nel phishing gli hacker creano una comunicazione falsa che appare legittima e sembra provenire da una fonte affidabile. Le motivazioni degli attacchi di phishing variano, ma principalmente gli aggressori cercano dati preziosi dell'utente, 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 in possesso delle informazioni di login, dei dati personali, dell'accesso agli account online o dei dati delle carte di credito, gli aggressori possono ottenere il permesso di modificare o sovvertire altri sistemi connessi al cloud e, in alcuni casi, violare intere reti di computer. 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 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 utilizzando sofisticate tecniche di phishing (Alanezi, 2021; Alkhalil et al., 2021; Alsharnouby et al., 2015; Apandi et al., 2020).

10. Cyberattivismo: si tratta dell'uso di Internet, in particolare della posta elettronica, dei siti web e dei blog, come veicoli per l'intervento e l'attivismo politico. Internet consente infatti nuove forme di attivismo attraverso la cooperazione con gruppi di solito emarginati dalla sfera

pubblica e con scarso o nessun accesso al dibattito pubblico. Un esempio di cyberattivismo è il movimento Occupy Wall Street, con relazioni orizzontali e non gerarchiche tra i partecipanti come principio organizzativo di base. Si può affermare che oggi tutti i movimenti sociali sono in qualche modo un ibrido di attività online e offline (Barker & Jane, 2016; Dahlgren, 2013; Evans, 2005; McCaughey, 2014).

11. Cyberbullismo: il cyberbullismo è un comportamento ripetuto, aggressivo e intenzionale messo in atto utilizzando le tecnologie digitali da un individuo o da un gruppo contro una persona bersaglio che non può difendersi facilmente. I tre criteri chiave che definiscono il bullismo tradizionale (ripetizione, intenzione e squilibrio di potere) spesso non corrispondono al cyberbullismo. I mezzi di comunicazione utilizzati per quest'ultimo sono il telefono, la posta elettronica, i messaggi di testo, le chat room online, i blog, i gruppi di discussione, i giochi online, i siti di social network. Esempi di cyberbullismo sono i messaggi, le immagini o i video dannosi, offensivi o minacciosi inviati attraverso le piattaforme di messaggistica o anche il furto di identità di qualcuno, l'esclusione sociale e l'invio di messaggi malvagi attraverso account falsi (Beam, 2019; Hinduja & Patchin, 2014; Smith et al., 2013; Sprague & Walker, 2021).

12. Occultamento (Cloaking): il cloaking è definito come un inganno online progettato per nascondere il vero scopo o l'identità degli operatori di un sito web. È una tecnica comune di "adescamento" utilizzata per nascondere la vera natura di un sito web fornendo contenuti apparentemente diversi a certi segmenti di utenti. È una tecnica di ottimizzazione dei motori di ricerca (SEO) per ottenere illegalmente traffico di utenti per le 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 popolari vengono solitamente utilizzati per indirizzare gli utenti verso pagine con contenuti irrilevanti, al fine di ingannarli. Il termine è usato anche per descrivere siti web creati da individui o gruppi che nascondono la loro vera identità per mascherare un'agenda politica nascosta. Il problema è principalmente che i siti web mascherati si trovano in un contesto in cui è sempre più difficile distinguere i fatti dalla propaganda (Barker & Jane, 2016; Daniels, 2009; Wang et al., 2011).

13. Bolle Filtro (Filter bubble): il termine filter bubble (bolla filtro) descrive situazioni in cui gli utenti di Internet incontrano solo informazioni e opinioni che si conformano e rafforzano le loro convinzioni. Si tratta di strategie di personalizzazione dell'informazione e sono dovute ad algoritmi che portano a separare le informazioni con cui l'utente è probabilmente d'accordo da quelle con cui non è d'accordo, adattando i risultati offerti dai motori di ricerca alla sua precedente attività online. Nel tempo, questa separazione ideologica si rafforza, poiché l'algoritmo promuove le informazioni che l'utente preferisce, in base ai suoi interessi, al suo livello di istruzione, alle sue convinzioni politiche e alle sue abitudini di acquisto. In questo modo, l'utente si trova in una bolla familiare di credenze e appartenenze e non è esposto ad altri modi di pensare. Questo fenomeno è fonte 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. Cheapfake: un cheap fake è la modifica di un contenuto digitale, principalmente immagini e video. Un esempio di cheapfake può essere la modifica del volto in una fotografia, l'aggiunta di una voce diversa o di un contenuto diverso nel discorso di una persona in un video. L'effetto del cheapfaking è solitamente raggiunto utilizzando tecnologie convenzionali e accessibili ed è relativamente facile da rilevare (Commissione Europea, 2022).

15. Deepfake: il deepfake è la falsificazione di un contenuto digitale su persone o eventi che non esistono o non si sono verificati nella realtà. È un prodotto dell'intelligenza artificiale ed è molto difficile individuarne la falsificazione. I contenuti di deepfake possono essere suddivisi in quattro categorie principali: immagini, audio, video e audio/video. L'immagine di deepfake solitamente raffigura il corpo o il volto di una persona usando il volto o il 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 negli audio/video che sono stati doppiati, vengono rappresentati i volti sui volti di altre persone nel video. Inoltre, il movimento del corpo di una persona può essere trasferito sul corpo di un'altra persona. Infine, il contenuto dell'ombreggiatura 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. Identificare gli account troll e il loro impatto sulla democrazia digitale

Durata: 20 minuti

Obiettivi di apprendimento:

- Identificare falsi profili sui social media
- Distinguere tra account di social media autentici e falsi
- Diventare consapevole dei rischi dei profili falsi
- Comprendere le conseguenze del "trolling" online per la comunicazione online e la democrazia digitale
- Comprendere 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 (5 minuti):

Il docente informa gli studenti sull'argomento oggetto di studio: il trolling. 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 (10 minuti):

Successivamente, il docente condivide il link <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 profili 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.

Successivamente 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 (5 minuti):

Ogni gruppo presenta il proprio lavoro e lo 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
- Riconoscere e-mail, messaggi e siti Web di phishing
- Adottare 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 (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 sul phishing [Che cos'è il phishing e come evitare l'esca \(youtube.com\)](#) e il docente presenta ulteriori termini-chiave ([SM3.4](#)).

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

Nella fase 2, il docente presenta agli studenti tre esempi di phishing ([SM3.5](#)). La prima è un'e-mail di phishing proveniente da una banca. La seconda è un'e-mail di phishing di Netflix e la terza è uno smishing (messaggio di phishing) su un ipotetico ordine. Nell'ultimo caso sono presenti due messaggi. Uno è autentico e l'altro è lo smishing. Gli studenti esaminano i tre casi di studio e 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 affrontare questi pericoli.

Fase 3: Chiusura (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 Cheapfake e Deepfake

Durata: 25 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Riconoscere i contenuti cheap/deepfake
- Comprendere i pericoli dei contenuti cheap/deepfake
- Identificare i pericoli del cheap/deepfake per la democrazia e gli individui,
- Proporre azioni che consentano loro di identificare contenuti cheap/deepfake
- 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=Washing-tonPost
- <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>
- [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 (5 minuti)

Il docente informa gli studenti sull'argomento oggetto di studio: il cheap/deepfake. Inizialmente, 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 cheap/deepfake? Gli studenti condividono alla fine le loro opinioni ed esperienze in merito al cheap/deepfake.

Fase 2: Organizzazione delle idee + Fase 3: Convergenza delle idee (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 agli studenti di analizzare i video, identificando i punti che indicano che si tratta di un cheap o di un deepfake. 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 classe, spiegando i punti che indicano che il video è un cheap/deepfake.

Fase 3: Chiusura (5 minuti)

Nella fase 3, il docente chiede agli studenti di suggerire idee per evitare di diventare vittime di cheap/deepfake. Idee possibili: utilizzare password complesse sui social media, evitare di condividere contenuti audiovisivi con chiunque, ecc.

Attività su Autenticazione

Autenticazione dell'identità

Durata: 45 minuti

Obiettivi di apprendimento:

- Comprendere il concetto di "autenticazione dell'identità"
- Descrivere i tre tipi di "agenti" che possono essere utilizzati per l'autenticazione
- Utilizzare diversi metodi di autenticazione su Internet

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://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: Brainstorming (15 minuti): il docente informa gli studenti sull'argomento oggetto di studio: l'autenticazione. 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 gruppi, ognuno dei quali è responsabile della ricerca su Internet di esempi dei seguenti metodi di autenticazione ([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 (10 minuti): Successivamente, i gruppi presentano le informazioni che hanno trovato alla classe ed elaborano le risposte emerse dal brainstorming

tentando 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, phishing, 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:

- sapere valutare l'affidabilità dei contenuti online.

Risorse e strumenti:

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

Descrizione:

Il docente somministra un questionario di verifica degli apprendimenti ([SM3.8](#)).

2. Il Digital Detective

Durata: 25 minuti

Obiettivi di apprendimento:

- Valutare criticamente le potenziali minacce poste dai tentativi di phishing
- Saper svolgere 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" 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 realizza 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.osseoschools.org/news/2017/05/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.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/education-communication-culture-sport/sites/default/files/2022-06/guidelines_for_tackling_disinformation_and_promoting_digital_literacy_through_education_and_training_publications_office_of_the_eu.pdf)
- 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.

- Jackman, J. A., Gentile, D. A., Cho, N. J., & Park, Y. (2021). Addressing the digital skills gap for future education. *Nature Human Behaviour*, 5(5), 542-545. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01074-z>
- 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](https://www.unhcr.org/refugees/article/4c7e6161)

- 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 greco).

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=WzK1MBEpkJ0>
- <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>
- <https://staysafeonline.org/resources/how-to-protect-yourself-against-deepfakes/>
- https://www.youtube.com/watch?v=sDOo5nDJwgA&t=84s&ab_channel=WashingtonPost
- 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.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/>

4. Creare scenari per l'insegnamento e l'apprendimento nella scuola digitale



Il modulo in sintesi

4. Creare scenari per l'insegnamento e l'apprendimento nella scuola digitale	
<i>Abstract</i>	Questo modulo fornisce indicazioni su come creare un ambiente di apprendimento che favorisca la digital media literacy degli studenti e li aiuti a sviluppare le competenze necessarie per diventare resilienti rispetto alla disinformazione. Il modulo chiarisce l'importanza di creare uno spazio ideale in cui tutti gli studenti possano discutere di argomenti legati alla disinformazione, con particolare attenzione agli argomenti più controversi e delicati.
<i>Obiettivi di apprendimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Riconoscere l'importanza di creare un ambiente di apprendimento positivo e uno spazio sicuro quando si affrontano i temi legati alla disinformazione. ● Identificare approcci utili nel campo della digital media literacy, per la creazione di un ambiente di apprendimento positivo che promuova la digital media literacy e la resilienza alla disinformazione, misinformazione, malinformazione. ● Comprendere il ruolo dell'insegnante prima, durante e dopo l'implementazione di attività relative alla disinformazione e alla digital media literacy. ● Valorizzare la cooperazione dei diversi protagonisti dell'istruzione nell'affrontare questioni controverse e/o delicate relative alla disinformazione.
<i>Risorse e 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 ○ Video "Questioni controverse - Trasformare il disaccordo in dialogo e comprensione" ○ Video "La sfida della disinformazione: apprendimento basato sul gioco per rafforzare l'alfabetizzazione mediale (gameplay)" ○ Video "QAnon: l'ascesa e le radici di una teoria del complotto infondata" ○ Toolkit per gli insegnanti: come individuare e combattere la disinformazione ○ Due serious game all'interno del nostro ecosistema tematico: <ol style="list-style-type: none"> 1. https://www.goviralgame.com/en 2. https://catpark.game/ <p><i>Strumenti:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Connessione Internet, monitor interattivo o lavagna e videoproiettore.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dispositivi digitali (notebook, tablet o smartphone) per gli studenti. ○ Accesso a Mentimeter per la creazione di Word Clouds (vedi Introduzione sotto)
<i>Durata totale</i>	195 minuti

Introduzione

Durata: 15 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Introdurre il tema della costruzione di un ambiente di apprendimento positivo e di uno spazio sicuro come elementi importanti per l'insegnamento relativo alla disinformazione
- Conoscere come creare un ambiente di apprendimento positivo che favorisca la digital media literacy degli studenti.

Risorse e strumenti

- Presentazione PowerPoint ([SM4.1](#))
- Connessione internet e monitor interattivo o lavagna e videoproiettore.
- Dispositivi digitali (BYOD, notebook, tablet o smartphone + connessione internet) per gli studenti.
- [Mentimeter web app](#) (guarda video e [tutorial](#) per creare un brainstorming interattivo) o simili.
- Diapositive interattive di brainstorming per mobilitare le pre-conoscenze degli studenti ([SM4.1](#)).

Descrizione

Il docente dà il benvenuto agli studenti e spiega brevemente i contenuti del modulo, utilizzando una presentazione PowerPoint ([SM4.1](#)). Inizia spiegando l'importanza di costruire un ambiente di apprendimento positivo e uno spazio sicuro prima di discutere e insegnare argomenti relativi alla disinformazione. Per farlo, può concentrarsi su quanto segue (tratto dalle parti iniziali degli *Approfondimenti Teorici*, vedi sezione successiva).

"L'ambiente di apprendimento comprende l'ambiente psicologico, sociale, culturale e fisico in cui avviene l'apprendimento e in cui le esperienze e le aspettative sono co-create tra i suoi partecipanti (Rusticus et al., 2023; Shochet et al., 2013). Questi individui, che sono principalmente studenti, docenti e personale, si impegnano in questo ambiente e nel processo di apprendimento mentre navigano attraverso le loro motivazioni ed emozioni personali e varie interazioni interpersonali. Tutto questo avviene all'interno di un ambiente fisico che consiste in varie norme culturali e amministrative (ad esempio le politiche scolastiche)". Questi elementi generali e le caratteristiche di un ambiente di apprendimento positivo si applicano anche al caso dell'educazione alla digital media literacy. Inoltre, per questo caso specifico, un ambiente di apprendimento positivo è quello che promuove una cultura del rispetto e dell'apertura, in cui tutti gli studenti sono incoraggiati ad esprimere le loro idee su questioni relative alla sfera digitale e ad ascoltare e considerare i punti di vista degli altri studenti; un ambiente che incorpori le competenze di digital media literacy nel curriculum generale, identificando, ad

esempio, diversi tipi di media (ad esempio, articoli di notizie, post sui social media, pubblicità), o valutando la credibilità di una fonte online e riconoscendo le tecniche di manipolazione; un ambiente che incoraggi il pensiero critico, supportando gli studenti a mettere in discussione le diverse tesi e a valutare le diverse informazioni senza liquidarle automaticamente come false; un ambiente nel quale gli insegnanti forniscono informazioni accurate e affidabili aiutando i loro studenti a sviluppare un senso di fiducia nel processo educativo e imparare a valutare la verità rispetto alla falsità (Rusticus, Pashootan & Mah, 2023).

Utilizzando l'app web Mentimeter o una simile, il docente invita gli studenti a partecipare a un brainstorming interattivo attraverso i loro dispositivi digitali per mobilitare le loro conoscenze preliminari sulla costruzione di un ambiente di apprendimento positivo e su argomenti controversi e/o sensibili relativi alla disinformazione e alla digital media literacy ([SM4.2](#)).

Il docente condivide sullo schermo la prima diapositiva di Mentimeter con la domanda: *Quali sono le caratteristiche di un ambiente di apprendimento positivo per condurre discussioni e attività didattiche sulla disinformazione?* (5 minuti per la risposta)

Poi mostra la seconda diapositiva con la domanda:

Quali argomenti relativi alla disinformazione online considereresti controversi e/o sensibili per un gruppo di studenti delle scuole primarie? (5 minuti per la risposta).

Dopo la sessione di brainstorming interattivo, il docente commenta la prima nuvola di parole formata dalle risposte degli studenti e riassume le risposte dei partecipanti. Per quanto riguarda la seconda nuvola di parole, il docente riassume gli argomenti e si assicura che siano inclusi anche i seguenti argomenti:

- COVID-19 e vaccini.
- L'invasione russa dell'Ucraina.
- Storie passate e presenti di ingiustizie.
- Crimini e punizioni.
- Questioni legate al genere e alla diversità sessuale.
- Migrazioni, minoranze, razzismo e religione.
- Cambiamenti climatici e riscaldamento globale.
- Colonialismo, schiavitù, antisemitismo, negazione dell'Olocausto.
- Temi nazionali sensibili.

Il docente spiega che questi argomenti sono considerati controversi e/o sensibili a seconda del contesto sociale/nazionale, e chiede ai partecipanti di tenerli a mente durante il resto della sessione, quando si fa riferimento a "argomenti controversi e/o sensibili". Il docente non fa commenti sugli argomenti aggiunti dai partecipanti e spiega che ciò che è controverso per un insegnante e i suoi studenti, potrebbe non esserlo per un altro.

Approfondimenti teorici

Durata: 50 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Familiarizzare con il concetto di ambiente di apprendimento (positivo) e le sue componenti.
- Acquisire il know-how per creare un ambiente di apprendimento sicuro.
- Capire come creare le condizioni per l'insegnamento e l'apprendimento nell'ambiente scolastico digitale: prima, durante e dopo le attività scolastiche e in classe.

Risorse e strumenti

- Presentazione PowerPoint ([S.M. 4.1](#)).

- Computer con accesso a Internet, proiettore.

Descrizione

Un ambiente di apprendimento positivo

"L'ambiente di apprendimento comprende l'ambiente psicologico, sociale, culturale e fisico in cui avviene l'apprendimento e in cui le esperienze e le aspettative sono co-create tra i suoi partecipanti (Rusticus et al., 2023; Shochet et al., 2013). Questi individui, che sono principalmente studenti, docenti e personale, si impegnano in questo ambiente e nel processo di apprendimento mentre navigano attraverso le loro motivazioni ed emozioni personali e varie interazioni interpersonali. Tutto questo avviene all'interno di un ambiente fisico che consiste in varie norme culturali e amministrative (ad esempio le politiche scolastiche)".

"Un ambiente di apprendimento positivo è una delle componenti più critiche di una lezione basata sulle competenze, indipendentemente dall'argomento o dalla questione affrontata. Un ambiente di apprendimento positivo si crea quando gli insegnanti apprezzano l'insegnamento e l'apprendimento partecipativi e quando c'è fiducia e rapporto tra gli studenti e tra insegnanti e studenti. Per stabilire una fiducia che porti a una vera partecipazione e impegno nell'apprendimento, gli insegnanti devono prima facilitare lo sviluppo di un ambiente di apprendimento in cui tutti gli studenti si sentano apprezzati, al sicuro e supportati" (Rusticus et al., 2020; Shochet et al., 2013).

Un ambiente di apprendimento è molto più di ciò che vediamo visivamente. Si compone di 4 elementi principali: l'ambiente fisico, sociale, emotivo e culturale. Affinché qualsiasi ambiente di apprendimento sia positivo e abbia un impatto, questi elementi devono esistere armoniosamente. In sintesi, i 4 elementi di un ambiente di apprendimento positivo sono i seguenti:

1. **Ambiente fisico.** Le scuole devono creare un ambiente fisico che consenta a tutti gli studenti di sentirsi soddisfatti, a proprio agio e concentrati. Ciò significa considerare la luce, il rumore, la qualità dell'aria, la temperatura, i riflessi e i colori delle pareti. Ad esempio, ove possibile, ci dovrebbe essere una buona luce naturale nelle aule e un'illuminazione elettrica di qualità. Uno spazio organizzato e ordinato può aiutare gli studenti a essere più attenti e più coinvolti nel loro apprendimento.
2. **Ambiente sociale.** Le scuole devono anche creare un ambiente socialmente vantaggioso per l'apprendimento. Ogni scuola deve avere un approccio al comportamento positivo, consolidato e universalmente compreso per l'intera scuola, per garantire che esistano soluzioni che mirino a eliminare i comportamenti scorretti. Qualsiasi comportamento che sminuisca il successo accademico e sociale della comunità scolastica, o indebolisca l'autostima del personale o degli studenti, deve essere affrontato in modo efficace ed efficiente se le scuole desiderano coltivare un ambiente favorevole all'apprendimento.
3. **Ambiente emotivo e psicologico.** Gli studenti devono anche sentirsi emotivamente e psicologicamente preparati ad apprendere e a sviluppare un amore intrinseco e indipendente per l'apprendimento, dove imparano a godere e apprezzare ogni passo che fanno nel loro percorso di apprendimento. La motivazione in classe può aiutare gli studenti a diventare studenti resilienti e indipendenti, in grado di gestire qualsiasi sfida che possono incontrare in classe, così come in altri ambienti, come gli ambienti online. Un'atmosfera inclusiva e rispettosa abbraccia i processi cognitivi e supporta la crescita degli studenti. Inoltre, le dinamiche sociali all'interno della classe possono creare un senso di appartenenza, che è altrettanto cruciale per la motivazione e il coinvolgimento.

4. **Ambiente culturale.** L'elemento culturale dell'ambiente di apprendimento è altrettanto importante, in quanto comprende la varietà di valori, pratiche e credenze che modellano le esperienze educative e le percezioni di ogni studente, soprattutto quando studenti provenienti da contesti diversi frequentano la stessa classe. Secondo la teoria socioculturale di Lev Vygotskij, uno psicologo russo, il nostro background sociale e culturale influenza il modo in cui pensiamo, sentiamo, ci sviluppiamo e ci comportiamo. L'apprendimento umano è, per lo più, un processo sociale, durante il quale le nostre capacità cognitive sono modellate in base a ciò che ci circonda (Vygotskij, 1962).

Un ambiente di **apprendimento positivo e propositivo** può aumentare il divertimento e il coinvolgimento. Può anche aiutare ad arricchire l'insegnamento e l'apprendimento e migliorare il rendimento scolastico. Pertanto, è essenziale che le scuole e gli insegnanti si sforzino di garantire ai loro studenti il miglior ambiente di apprendimento possibile. Ambienti di apprendimento efficaci promuovono un forte senso di comunità, facendo sentire gli studenti apprezzati, rispettati e connessi. Per gli studenti la cui vita familiare è imprevedibile o instabile, un ambiente di apprendimento sicuro e accogliente a scuola può aiutare a fornire sicurezza e certezza.

Alcune caratteristiche tipiche di un ambiente di apprendimento positivo sono le seguenti:

- Gli studenti si sentono fisicamente ed emotivamente al sicuro. Vedono l'aula come un luogo in cui possono essere se stessi ed esprimere se stessi e le loro idee senza temere di essere giudicati
- Gli studenti sanno di essere apprezzati e rispettati, indipendentemente da altri fattori come abilità, sesso, sessualità, razza, etnia o religione
- Gli studenti si sentono responsabilizzati rispetto al lavoro in classe
- Gli standard di comportamento sono stabiliti e applicati in modo coerente ed equo per tutti gli studenti
- L'insegnante conosce bene tutti gli studenti e usa questa conoscenza per creare esperienze significative.
- C'è una relazione positiva tra l'insegnante e gli studenti e tra gli studenti della classe.

La creazione di un ambiente di apprendimento positivo inizia con l'autoriflessione, continua con la pianificazione e poi con l'implementazione del curriculum e delle attività di apprendimento. Mantenere un ambiente di apprendimento positivo è un *work in progress*: è importante impegnarsi affinché questo si verifichi, stando attenti a come l'ambiente di apprendimento viene percepito dagli studenti.

Questi elementi generali e le caratteristiche di un ambiente di apprendimento positivo si applicano anche al caso della digital media literacy. Inoltre, per questo caso specifico, un ambiente di apprendimento positivo è quello che promuove una cultura del rispetto e dell'apertura, in cui tutti gli studenti sono incoraggiati a esprimere le loro idee su questioni relative alla sfera digitale e ad ascoltare e considerare i punti di vista degli altri studenti; un ambiente che incorpori le competenze di digital media literacy nel curriculum generale, identificando, ad esempio, diversi tipi di media (ad esempio, articoli di notizie, post sui social media, pubblicità), o valutando la credibilità di una fonte online e riconoscendo le tecniche di manipolazione; un ambiente che incoraggia il pensiero critico supportando gli studenti a mettere in discussione le varie tesi e a valutare le diverse informazioni senza liquidarle automaticamente come false; un ambiente in cui gli insegnanti forniscono informazioni accurate e affidabili aiutando i loro studenti a sviluppare un senso di fiducia nel processo educativo e imparare a valutare la verità rispetto alla falsità. (Benes, Alperin, 2022).

Come sottolineato negli [Orientamenti per gli insegnanti e gli educatori volti a contrastare la disinformazione e promuovere l'alfabetizzazione digitale attraverso l'istruzione e la formazione](#), per avere un insegnamento efficace, è importante creare un luogo sicuro in cui gli studenti possano esprimere le loro opinioni e impegnarsi nell'apprendimento attivo. Gli studenti apprezzano essere visti e ascoltati, sia dai loro coetanei che dai loro insegnanti, e apprezzano il fatto di essere in grado di diventare più competenti in un mondo digitale in cui potrebbero già essere abbastanza familiari. Questo mondo digitale offre potenzialmente agli studenti l'opportunità di accedere a una grande quantità di informazioni, ascoltare più opinioni su un argomento e comunicare al di là delle barriere geografiche, linguistiche, culturali e religiose. Tuttavia, gli studenti potrebbero ancora avere bisogno di guida e supporto per sfruttare appieno ciò che viene offerto e identificare potenziali minacce.

Vi è una selezione di approcci tra cui scegliere. I seguenti approcci si sono dimostrati utili nel campo della digital media literacy, per la creazione di un ambiente di apprendimento positivo che promuova la resilienza alla disinformazione:

- **Curriculum a spirale.** Qualsiasi competenza, comprese quelle di digital media literacy, possono essere insegnate a qualsiasi età scolare, a condizione che venga adottato ogni volta l'approccio didattico appropriato. Si tratta di un approccio in cui i concetti chiave vengono presentati ripetutamente durante il processo di apprendimento, ma con livelli di complessità o difficoltà sempre più profondi, o in diverse applicazioni. Il curriculum a spirale, un approccio all'insegnamento attribuito allo psicologo e teorico cognitivo americano Jerome Bruner, consente l'introduzione precoce di idee complicate tradizionalmente riservate alle fasi successive del processo di apprendimento dopo che gli studenti hanno padroneggiato alcuni temi chiave che implicano una comprensione più profonda. Il curriculum a spirale è una forma di apprendimento che incoraggia la rivisitazione di argomenti e concetti chiave, basandosi sulle attività precedentemente condotte in modo ciclico e a spirale. Questo approccio all'insegnamento consente agli studenti di acquisire una comprensione più profonda dei principi fondamentali, garantendo al contempo che siano regolarmente esposti a materie a diversi livelli di complessità. Utilizzando questo approccio, gli insegnanti possono sostenere migliori forme di apprendimento e aiutare gli studenti a sviluppare gradualmente le loro conoscenze e la loro comprensione nel tempo.
- **Classe capovolta (Flipped Classroom).** Si tratta di una strategia di apprendimento misto guidata da pari che aumenta il coinvolgimento e l'apprendimento degli studenti attraverso l'uso dei media, dentro e fuori la classe. Gli studenti spesso completano le letture a casa e svolgono un lavoro di risoluzione dei problemi in classe. L'approccio della classe capovolta mira a migliorare l'utilizzo da parte degli insegnanti delle sessioni faccia a faccia, riducendo al minimo le lezioni e promuovendo l'apprendimento attivo (Bergmann & Sams, 2012, p. 97). Inoltre, gli studiosi sottolineano l'importanza della percezione e della consapevolezza degli insegnanti per il successo della classe capovolta nelle scuole secondarie e hanno scoperto che l'approccio della classe capovolta ha rafforzato le competenze di digital media literacy degli studenti. (Yang, 2017, p. 23); (Smith & Johnson, 2017, p.65). Lo scopo della classe capovolta è quello di massimizzare il tempo in classe in modo che gli studenti partecipino attivamente al processo di apprendimento e interagiscono con i coetanei, guidati dall'insegnante.

- **Insegnamento misto.** La pandemia di Covid-19 è stata uno spartiacque per il passaggio a un maggiore apprendimento a distanza nell'istruzione. L'apprendimento misto ha il potenziale per combinare efficacemente l'insegnamento faccia a faccia e online in un'unica esperienza coesa, fornendo flessibilità come l'accesso sempre e ovunque ai sistemi di gestione dell'apprendimento. L'apprendimento misto promuove l'apprendimento indipendente e la cooperazione online, pur mantenendo un po' di insegnamento in classe faccia a faccia (Deschacht & Goeman, 2015). La premessa di base è quella di integrare l'apprendimento in classe faccia a faccia offrendo agli studenti la flessibilità di apprendimento consentita dalla tecnologia digitale.
- **Imparare facendo.** Nell'educazione questo è un approccio basato sull'idea che impariamo di più quando effettivamente "facciamo" l'attività. L'apprendimento attraverso la pratica è forse uno dei modi migliori per sviluppare la digital media literacy. Attraverso lezioni pratiche, gli insegnanti aiutano i loro studenti a navigare sul web e a raccogliere informazioni. Possono assegnare compiti che includono l'uso di strumenti e ricerche online e possono indicare esempi positivi e negativi di ciò che è stato discusso.
- **Apprendimento basato sul gioco e sulla gamification.** Tali approcci riguardano l'applicazione di strategie di gioco (gamification) o l'utilizzo di giochi online e offline (game-based learning) per migliorare l'apprendimento e renderlo più coinvolgente per gli individui ([SM 4.3](#)). La gamification è un processo in cui elementi simili a giochi, come la competizione, le ricompense e le funzionalità interattive, vengono applicati a contesti non di gioco, in genere allo scopo di migliorare il coinvolgimento, la motivazione e l'apprendimento. Implica l'utilizzo di principi e tecniche della progettazione del gioco per rendere le attività più piacevoli e coinvolgenti. L'apprendimento basato sul gioco è un approccio educativo che utilizza i giochi come strumento principale per l'insegnamento e l'apprendimento. Implica l'integrazione di elementi, meccaniche e principi di gioco nel processo di apprendimento per renderlo più coinvolgente, interattivo ed efficace. L'apprendimento basato sul gioco è progettato per sfruttare le qualità motivazionali e immersive dei giochi per aiutare gli studenti ad acquisire conoscenze, sviluppare abilità e risolvere problemi. I giochi educativi per aumentare la consapevolezza dei pregiudizi dei media ne sono un esempio.

Un esempio di gioco per computer per affrontare la disinformazione è la [Disinformation Challenge](#). Si tratta di un gioco interattivo gratuito per computer progettato con esercizi che incoraggiano gli utenti a migliorare le proprie capacità di pensiero critico e a verificare le informazioni incontrate utilizzando dati open source. Il gioco può servire come conoscenza supplementare o essere integrato in classe per supportare i curricula in materie come l'educazione civica o la storia. Il gioco sviluppa competenze basate su progetti e consente agli studenti di lavorare individualmente o in gruppo su lezioni di risoluzione dei problemi. Una piattaforma simile al popolare gioco per computer Minecraft è stata selezionata per la creazione di uno speciale corso di esercizi, insegnando agli studenti metodi per la verifica delle informazioni. La piattaforma di giochi per computer consente ai creatori di generare uno spazio educativo specifico, in cui gli studenti possono esplorare liberamente mentre gli educatori possono osservare i loro progressi o comunicare attraverso la piattaforma, se necessario. Questo gioco è stato sviluppato dalla [Civic Resilience Initiative \(CRI\)](#), una ONG lituana dedicata a migliorare le competenze di digital media literacy tra le giovani generazioni

nelle società dell'Europa centrale e orientale, in collaborazione con un'altra organizzazione lituana senza scopo di lucro specializzata nell'educazione basata sul gioco, Three Cubes ([SM 4.4](#)).

Creare uno spazio sicuro

Come sottolineato negli *Orientamenti per gli insegnanti e gli educatori volti a contrastare la disinformazione e promuovere l'alfabetizzazione digitale attraverso l'istruzione e la formazione*, è necessario prestare particolare attenzione alla diversità presente in classe, in termini di background, opinioni e visioni del mondo degli studenti. Questo è di particolare importanza, soprattutto quando si affrontano questioni delicate e controverse che possono provocare disagio emotivo o psicologico, polarizzazione e discussioni accese, come spesso accade per i problemi e le informazioni che gli studenti incontrano online. Tutte le opinioni devono essere valorizzate e rispettate e spetta all'insegnante creare uno spazio sicuro e aperto in cui tutti gli studenti e i loro diversi punti di vista possano essere espressi liberamente, senza il timore di essere rifiutati o ridicolizzati.

La creazione di uno spazio sicuro può essere ottenuta attraverso diversi mezzi, metodologie e approcci, alcuni dei quali sono i seguenti:

- "In termini di programmi e contenuti del curriculum, è possibile **scegliere una lista di letture diversificata** o una lista di fonti online con autori di diverse etnie, religioni, background e generi e di opinioni diverse sullo stesso tema. Si può anche prevedere di invitare una serie di professionisti di diversa provenienza in classe. Questo normalizza l'idea che possiamo imparare da persone che non ci assomigliano (o che in alcuni casi ci assomigliano), da persone che credono in religioni diverse, hanno punti di vista diversi sullo stesso problema, ecc. Si ricordi anche di inserire attività che celebrino identità e culture diverse, incoraggiando gli studenti ad abbracciare le differenze, sia nel mondo online che offline.

Setting della classe: Quando si allestisce la classe, è necessario assicurarsi che rifletta la varietà dell'ambiente di apprendimento. Ad esempio, si possono scegliere immagini che mostrino un'ampia gamma di etnie in ruoli diversi; mettere in mostra astronauti asiatici, medici neri e professionisti latini, e non fare affidamento su immagini stereotipate quando si scelgono i poster per le pareti delle aule. Includere le persone diversamente abili nelle presentazioni in classe e invitare un esperto con disabilità sono buoni modi per creare un ambiente sicuro, capace di accogliere tutte le diversità. Allo stesso modo, è necessario sfruttare la diversità nel gruppo di studenti, sia in termini di background che di opinioni. Questo sarà arricchente. È necessario selezionare metodi di lavoro che mettano in risalto questa diversità.

Impostazione delle procedure di discussione: si dovrebbero prendere in considerazione alternative alle discussioni in classe, come i gruppi di discussione online, in cui gli studenti non si sentono presi di mira e godono della libertà di anonimato per esprimere le loro opinioni. È anche importante sviluppare alcune regole di base che tutti devono rispettare. Le regole appropriate differiscono da classe a classe perché ciò che funziona per un gruppo non funziona per un altro. Bisogna sviluppare le regole insieme agli studenti, se è possibile e affidare loro delle responsabilità.

Valorizzare le micro-affermazioni per dare conferme agli studenti: Le micro-affermazioni iniziano con l'ascolto attivo. Per fungere da cassa di risonanza sicura per gli studenti, è bene mantenere il contatto visivo con loro e mostrare loro un linguaggio del corpo che indichi coinvolgimento, come quando si annuisce. È utile riassumere ciò che lo studente sta dicendo; fare domande per assicurarsi di aver capito; quindi, confermare la loro esperienza utilizzando un'affermazione di convalida come "Mi rendo conto che questo potrebbe essere frustrante per

te". Si possono usare queste affermazioni per guidarli verso lo sviluppo di una posizione produttiva sulla loro esperienza. Tuttavia, le micro-affermazioni possono essere utilizzate in qualsiasi interazione, non solo nei casi in cui gli studenti stanno affrontando un problema. Funzionano anche quando gli studenti condividono esperienze positive; aiutano a creare un senso di fiducia e appartenenza. Anche se non si è d'accordo con ciò che lo studente sta dicendo, si può affermare la sua esperienza, convalidare le sue emozioni e offrirsi di aiutarlo a trovare soluzioni produttive. Non vanno trattati argomenti come il cyberbullismo e il razzismo come se fossero tabù. Invece, è bene lavorare per smantellare questi comportamenti in classe, affrontandoli direttamente e apertamente quando si verificano. Ciò potrebbe significare affrontare i propri pregiudizi (e lavorare per correggerli) o sollevare il problema dello studente all'amministrazione scolastica, se necessario. Si tratta di aiutare a spezzare il ciclo prendendo sul serio questi temi e lavorando per proteggere gli studenti" (Fievre, 2021).

Creare uno spazio sicuro per gli studenti non deve essere difficile. Può essere qualcosa che si incorpora nelle attività di ogni giorno. Entrare in classe semplicemente con la mentalità adatta a creare un'atmosfera diversificata e arricchente è un buon inizio.

La messa in scena: prima, durante e dopo le attività in classe

Come spiegato nella sezione precedente, la creazione di un ambiente di apprendimento positivo e lo sviluppo di uno spazio sicuro per tutti gli studenti nella loro diversità sono della massima importanza, soprattutto per quanto riguarda l'insegnamento della digital media literacy e la lotta alla disinformazione.

Tuttavia, è necessario tenere a mente ulteriori aspetti quando si insegna la digital media literacy e la resilienza contro la disinformazione. Questi aspetti dovrebbero essere presi in considerazione prima, durante e dopo le attività in classe, al fine di assicurarsi di aver impostato la scena giusta per discutere le questioni relative alla disinformazione online, che questa scena sia mantenuta durante le attività in classe e che si concluda con un apprendimento efficace e una sensibilizzazione concreta degli studenti.

Attività prima delle lezioni in classe

Quando si prevede di coinvolgere gli studenti in attività legate alla disinformazione, è importante discutere e informare gli altri stakeholder della scuola e della comunità in modo da preparare un approccio comune e facilitare l'apprendimento efficace degli studenti. Tali parti interessate includono:

1. **Dirigenza scolastica.** Si dovrebbe discutere con la dirigenza scolastica prima di insegnare una questione delicata o controversa, soprattutto quando è legata alla disinformazione. La dirigenza scolastica può fornire risorse adeguate ai singoli insegnanti, come l'accesso a materiali didattici di cui l'insegnante potrebbe non essere a conoscenza. Inoltre, la dirigenza scolastica ha la responsabilità di garantire che le politiche scolastiche siano in linea con le migliori pratiche per affrontare la disinformazione in classe. La dirigenza scolastica potrebbe anche facilitare e sostenere lo sviluppo di un approccio che coinvolga l'intera scuola per affrontare la disinformazione e coinvolgere un maggior numero di insegnanti in questo sforzo, in modo che l'insegnante sia sostenuto entrando a far parte di una rete più ampia di professionisti che condividono una direzione comune su come affrontare la disinformazione.
2. **Genitori.** È essenziale comunicare con i genitori attraverso canali scuola-genitori consolidati e, ove possibile, coordinare gli sforzi, prima di discutere di questioni

politiche o delicate legate al mondo online, che possono inevitabilmente portare a discussioni a casa degli studenti. L'apprendimento efficace può avvenire solo quando diverse fonti di informazione e di apprendimento vanno nella stessa direzione. Non ci si può aspettare che, ad esempio, si possa avere a che fare con la disinformazione sul Covid-19 e sui vaccini, quando le famiglie degli studenti negano la mera esistenza della pandemia o credono che i vaccini trasferiscano un microchip nel corpo umano per registrarne le operazioni e le funzioni. Insegnanti e genitori dovrebbero concordare sull'approccio comune da usare nelle questioni controverse, in modo che gli studenti ascoltino la stessa narrazione da fonti diverse che rispettano. I genitori svolgono un ruolo fondamentale nel plasmare le convinzioni e i valori dei loro figli e possono essere potenti alleati nell'aiutare gli studenti a navigare nel complesso mondo dell'informazione. Coinvolgendo i genitori nel lavoro sulla disinformazione, gli insegnanti possono contribuire a costruire una comprensione condivisa del problema e promuovere un ambiente di apprendimento favorevole. Nel caso in cui non è possibile raggiungere un accordo con i genitori su una particolare questione, si dovrebbe iniziare con una questione diversa su cui è possibile raggiungere tale accordo e partire da lì. In generale, si dovrebbe ricordare che l'impegno tra i genitori varia notevolmente. Un buon momento per comunicare con loro può essere il primo incontro in cui la partecipazione è spesso più alta. Se c'è resistenza da parte dei genitori, è importante avere alleati nella scuola, come la dirigenza scolastica e/o altri colleghi.

3. **Personale educativo.** Nel caso in cui la scuola si avvalga di uno psicologo e/o di un assistente sociale, è necessario informarli in anticipo sulle attività in classe sulla disinformazione, in particolare quando si lavora su una questione controversa o delicata. Questi professionisti dovrebbero essere pronti a fornire supporto specialistico se necessario (ad esempio, nel caso in cui gli studenti si offendano a vicenda o gli studenti si sentano emotivamente disturbati da un argomento). È quindi saggio discutere con loro del potenziale di avere studenti a rischio in classe di cui si potrebbe non essere a conoscenza. I segni di problemi di salute mentale, traumi o altre vulnerabilità dovrebbero essere riconosciuti al fine di affrontare di conseguenza i problemi di disinformazione personalizzando il lavoro in classe. Inoltre, questi professionisti possono fornire all'insegnante risorse aggiornate e pratiche basate sull'evidenza che possono creare un ambiente di apprendimento più informato. Infine, sono ideali per lo sviluppo di un ambiente sicuro all'interno della classe, che valorizzi la diversità, incoraggi il pensiero critico e promuova un dialogo aperto su questioni delicate legate alla disinformazione.
4. **Collaboratori esterni.** È possibile coinvolgere attori esterni, come giornalisti professionisti, ONG e accademici, un processo che presenta più vantaggi che sfide. Da un lato, coinvolgere collaboratori esterni significa portare ulteriori conoscenze, competenze ed esperienze pratiche basate sull'evidenza dal campo, oltre a rendere il clima in classe e il processo di apprendimento più stimolanti per gli studenti. D'altra parte, bisogna stare attenti nel caso in cui questi esperti esterni cerchino di promuovere interessi commerciali, di raccogliere dati, o sostenere certi partiti politici ed essere consapevole che i loro contributi potrebbero comportare costi amministrativi ed economici aggiuntivi. Per il coinvolgimento di queste figure professionali è necessaria un'attenta pianificazione in modo da evitare potenziali svantaggi e rischi.

Inoltre, alcuni suggerimenti da considerare prima di implementare attività in classe relative alla disinformazione e alle capacità di pensiero critico sono le seguenti:

- Bisogna essere consapevole delle potenziali motivazioni psicosociali degli studenti per il dissenso, delle loro sensibilità specifiche e della polarizzazione sociale. Inoltre, la posizione e le emozioni dell'insegnante devono essere chiare e affrontate in modo completo prima di presentare questioni che possono polarizzare gli studenti o che possono farli sentire a disagio.
- Si dovrebbero raccogliere le idee e le opinioni iniziali degli studenti prima di discutere un argomento. Questo può essere fatto in modo anonimo, se necessario. In termini di contesto e ambiente locale, si può anche partecipare a eventi della comunità locale, monitorare i media locali e discutere con colleghi, genitori e studenti.
- Se ci sono studenti che potrebbero essere potenzialmente difficili da gestire, è importante coinvolgerli nella preparazione delle attività e assegnare loro compiti specifici. A volte, dando loro questo tipo di motivazione, si possono ottenere la loro piena attenzione e cooperazione, e ciò può avere un effetto positivo sul clima generale della classe.
- Prendere in considerazione l'idea di iniziare con interazioni individuali (insegnante-studente; studente-studente), quindi passare all'interazione all'interno di gruppi più piccoli e solo dopo passare alle interazioni con l'intera classe. È importante avere le discussioni più controverse dopo aver sviluppato una comunità in classe. Gli argomenti controversi sono meglio discussi in un ambiente aperto in cui gli studenti si sentono al sicuro, visti e ascoltati. Avviare una discussione su questioni delicate relative alla disinformazione senza lo sviluppo preliminare di una comunità in classe può portare a incomprensioni, paura, bullismo o a un'esperienza di apprendimento completamente negativa. Alcune informazioni aggiuntive su come affrontare questioni controverse in classe possono essere trovate nel video ([SM 4.5](#)).

Durante le attività in classe

Dopo aver fatto tutti i preparativi necessari per introdurre le attività relative alla disinformazione, al pensiero critico e alla digital media literacy, si dovrebbe prestare attenzione al clima in classe durante l'attuazione di queste attività, al fine di garantire che gli studenti partecipino equamente, si sentano sicuri di esprimersi e continuino a fidarsi e rispettarsi a vicenda. Al fine di attivare e mantenere un'atmosfera aperta e solidale in classe, si consideri quanto segue.

- **Inquadrare le questioni affrontate è molto importante.** Dovrebbero essere presi in considerazione modi e metodi per rendere questi problemi utili per gli studenti. Più questi temi sembrano loro rilevanti, più saranno impegnati, più parteciperanno e più svilupperanno competenze pertinenti. Il riferimento a problemi ed eventi attuali è, di solito, un buon modo per mantenere l'interesse degli studenti. Possono essere un buon punto di partenza per discutere della disinformazione e del suo impatto sulla società valutando criticamente articoli di notizie, post sui social media e altre fonti di informazione. Questo può aiutare gli studenti a sviluppare le competenze necessarie per identificare la disinformazione e distinguerla dalle informazioni corrette. Inoltre, l'utilizzo di esempi reali di casi di disinformazione può aiutare gli studenti a comprendere le implicazioni della diffusione di informazioni false online. Casi di studio o esempi di disinformazione virale possono fungere da preziosi strumenti didattici.

- **Monitorare la dimensione emotiva.** Si dovrebbero monitorare costantemente le reazioni emotive in classe e possibilmente scoprire le sensibilità specifiche degli studenti. Alcuni studenti possono avere opinioni radicali che vengono espresse inaspettatamente in classe. Sarebbe bene essere pronti ad affrontare queste opinioni radicali con rispetto e con argomenti logici, senza farsi coinvolgere emotivamente. Bisognerebbe mantenere questo delicato equilibrio in cui, da un lato tutti si sentono sicuri di esprimere le proprie opinioni, ma dall'altro la sicurezza dello spazio non è messa in pericolo. È importante trovare un equilibrio tra un clima di classe aperto e uno spazio sicuro. In un clima di classe aperto, gli studenti possono dire ciò che hanno in mente e condividere liberamente i loro punti di vista e opinioni. Tuttavia, un individuo o un gruppo di studenti può sentirsi offeso o disturbato dalle osservazioni fatte da altri. È importante mantenere costante questo equilibrio, modellando comportamenti e reazioni che contribuiscono a mantenere un ambiente rispettoso.
- **Dare l'esempio.** Potrebbe essere utile condividere alcuni esempi personali come si stati esposti alla disinformazione, si possono invitare gli studenti a condividere le loro esperienze. La divulgazione di storie ed esperienze personali può aiutare a mantenere l'interesse e il coinvolgimento degli studenti e può facilitare il processo di divulgazione di esperienze simili. Risulta utile per creare un'atmosfera di uguaglianza e accettazione, poiché diventerà evidente che chiunque (anche gli adulti, anche gli insegnanti) può essere colpito dalla disinformazione. Si crea uno spirito di squadra e gli studenti sentono di avere più cose in comune. Questo è un altro aspetto da monitorare. Bisogna monitorare in che misura le attività potrebbero rafforzare ulteriormente le dinamiche all'interno del gruppo classe, tra insegnante e studenti e tra gli studenti. Per monitorare questo aspetto è possibile effettuare osservazioni regolari delle interazioni in classe, chiedere il feedback degli studenti e applicare tecniche di autoriflessione. Si può tenere un diario personale di come gli studenti rispondono all'insegnamento su questioni impegnative e controverse; è possibile organizzare valutazioni tra pari da parte dei colleghi; ci si deve assicurare che le pratiche di valutazione siano obiettive, imparziali e culturalmente reattive agli stili di apprendimento e al background di tutti gli studenti.
- **Monitoraggio dei fattori di rischio.** Il rischio di alienare gli studenti quando si confrontano con preconcetti, miti e pregiudizi può essere elevato su determinate questioni. I disaccordi possono essere gestiti attraverso il dialogo, separando le opinioni dalla persona che le sostiene e introducendo nella discussione molteplici prospettive basate sui fatti. Queste prospettive possono essere di carattere interdisciplinare, evidenziate dall'uso di metodi e strumenti provenienti dalla sociologia, dalla psicologia, dalla teoria politica, dagli studi di genere e razza, dagli studi culturali, dall'arte e dall'estetica (Koltay, 2011). Pertanto, è necessario essere ben preparati a introdurre e utilizzare queste prospettive e questi strumenti per evitare tali rischi.
- **Osservare le tendenze ingroup-outgroup.** Un *in-group* è un gruppo a cui appartiene una persona e chiunque altro viene percepito come appartenente a quel gruppo. I membri del gruppo hanno una visione positiva l'uno dell'altro e riservano a ciascun membro un trattamento preferenziale. Un *outgroup* è costituito da chiunque non appartenga al gruppo. Gli outgroup sono visti in modo più negativo e ricevono un trattamento negativo rispetto a quello dei membri dell'*ingroup*. I membri dell'*ingroup* sono percepiti come eterogenei e dotati di qualità positive (Lambert, 1995; Linville & Fischer, 1993). I membri dell'*outgroup* sono percepiti come "tutti uguali", omogenei e

dotati di qualità più negative. Questo fenomeno è indicato come il pregiudizio di omogeneità (Linville, Fischer e Salovey, 1989). Questi concetti sono usati per spiegare l'ostilità tra i gruppi (ad esempio, repubblicani contro democratici, gay contro etero, bianchi contro neri). Questo pregiudizio crea problemi nei team. I giovani e gli adulti a volte vedono l'uso dei media digitali da parte degli altri come "inappropriato" e possono usarlo come base per stereotipi negativi dell'altro gruppo. Bisognerebbe prestare attenzione a queste tendenze e affrontarle il prima possibile. La questione degli stereotipi sugli altri non è solo legata alla disinformazione e al giudizio delle altre persone in base al loro uso dei social media, ma deve essere affrontata in ogni occasione possibile, non solo quando si discute di disinformazione e digital media literacy.

Attività dopo le lezioni

Il mantenimento di un ambiente di apprendimento positivo e di uno spazio sicuro per tutti gli studenti dura fino all'ultimo minuto della sessione di insegnamento e va oltre. Come insegnanti, si dovrebbe considerare ciò che avviene dopo le lezioni per mantenere un'atmosfera positiva per le lezioni future, quando verranno affrontate altre questioni sulla disinformazione online e la digital media literacy:

- Si potrebbe discutere con gli studenti su ciò che hanno imparato, su ciò che hanno apprezzato di più e ciò che hanno apprezzato di meno. In questo modo, si otterrà un quadro chiaro di ciò che ha funzionato e ciò che non ha funzionato, al fine di evitare criticità future ed essere in grado di ricreare un ambiente positivo in cui la conoscenza può fiorire. Bisognerebbe essere aperti a feedback e suggerimenti, in modo da progettare le sessioni e le attività per coinvolgere maggiormente gli studenti e facilitare il loro apprendimento.
- Si prenda in considerazione la possibilità di progettare nuove attività che si basino su quelle precedenti, coinvolgendo attivamente gli studenti in questo processo. In questo modo si otterranno molti vantaggi: valutare le conoscenze degli studenti nella comprensione dei concetti precedenti e progettare nuove attività in base al loro reale livello di comprensione; collegare nuovi concetti a ciò che gli studenti hanno già appreso, utilizzando analogie, esempi di vita reale o compiti precedenti come base. Questo approccio aiuta gli studenti a cogliere la rilevanza delle nuove informazioni e rende l'apprendimento più significativo. Coinvolgendo gli studenti nel processo, si possono fornire ulteriori opportunità di scelta e autonomia. Consentire agli studenti di scegliere le loro attività di apprendimento può aiutarli ad assumere una maggiore responsabilità nel loro apprendimento e a costruire sulle esperienze precedenti. Ad esempio, si possono proporre più opzioni di progetto in base ai loro interessi. Il debriefing con gli studenti sui loro pensieri, esperienze ed emozioni è un altro buon modo per costruire a partire dalle conoscenze esistenti. Si può chiedere cosa hanno imparato e come vorrebbero costruire su ciò che hanno appena fatto e in base alle loro risposte si possono progettare le attività future.
- È importante cercare ulteriore supporto e supervisione. Se si è tenuto un diario di come gli studenti hanno risposto alle lezioni che toccano questioni controverse, si dovrebbe prendere in considerazione la possibilità di discuterne con lo psicologo della scuola, con gli insegnanti tutor o con il pedagogo. Questi professionisti hanno competenze, conoscenze ed esperienza per assistere gli insegnanti nel caso in cui alcune delle attività non siano andate come previsto. Sarebbe bene essere aperti ai loro feedback

e alle loro raccomandazioni, in modo da preparare le prossime lezioni e attività di conseguenza.

- Condurre una valutazione più formale delle conoscenze e delle abilità acquisite dagli studenti e/o una valutazione dei metodi di apprendimento e di insegnamento utilizzati è un modo efficace per comprendere gli effetti della sessione, delle attività o delle discussioni che hanno avuto luogo. Come vedremo nel modulo 5, i risultati della valutazione guideranno gli sforzi futuri degli insegnanti in modo da ottenere i migliori risultati possibili.
- Prendere in considerazione l'utilizzo di uno strumento di monitoraggio (ad esempio un diario di bordo), al fine di valutare le conoscenze e le competenze acquisite dagli studenti attraverso le attività svolte. Un diario di bordo è uno strumento prezioso, in quanto rappresenta un meccanismo per la documentazione e la registrazione continua di esperienze e risultati. Inoltre, un diario di bordo consente un feedback in tempo reale e aggiustamenti pertinenti che possono colmare eventuali divari tra gli obiettivi di apprendimento attesi e la comprensione degli studenti, attivando al contempo il loro pensiero critico attraverso processi di autovalutazione.

Attività

1. Discutere una questione controversa

Durata: 40 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Comprendere i passaggi necessari per introdurre una questione controversa
- Organizzare e preparare una unità di apprendimento per discutere una questione controversa
- Rendersi conto dell'importanza dello sviluppo di uno spazio sicuro in classe per discutere e affrontare questioni controverse.

Risorse e strumenti

Connessione Internet, dispositivi digitali personali, elaboratore di testi o foglio di calcolo, LMS o stampante e carta.

Descrizione

Il docente ricorda ai partecipanti ciò che è stato discusso nell'introduzione sulla discussione con gli studenti di questioni controverse e/o delicate relative alla disinformazione.

Fasi di lavoro

1. Il docente divide il gruppo classe in tre o quattro gruppi più piccoli, a seconda del numero di studenti.
2. Il docente fornisce loro alcuni argomenti che possono essere considerati controversi, come ad esempio:
 - COVID-19 e vaccini
 - L'invasione russa dell'Ucraina
 - Storie passate e presenti di ingiustizie
 - Crimini e pene
 - Questioni legate al genere e alla diversità sessuale
 - Migrazioni, minoranze, razzismo e religione
 - Cambiamenti climatici e riscaldamento globale
 - Colonialismo, schiavitù, antisemitismo, negazione dell'Olocausto
 - Temi nazionali sensibili.

A questo punto il docente può incoraggiare i gruppi a selezionare un altro argomento, se ritengono che sia più pertinente per il loro caso.

3. Una volta scelto l'argomento, il docente pone a ciascun gruppo la seguente serie di domande:

Gruppo A - Prima

- Come preparare un'attività/discussione sull'argomento selezionato?
- Quali misure adottare per garantire che l'ambiente di apprendimento rimanga positivo durante l'attività/discussione?
- Quali ricerche fare in anticipo?
- Quali altri professionisti (se ce ne sono) coinvolgere nel processo?
- Quali risorse utilizzare?
- Quali potrebbero essere alcune potenziali sfide per discutere l'argomento specifico? Come si possono superare?
- In che modo inserire la digital media literacy nella discussione?

Gruppo B - Durante

- Come introdurre l'argomento selezionato?
- Come assicurarsi che l'ambiente di apprendimento rimanga positivo e sicuro durante l'attività/discussione?
- Quali risorse utilizzare?
- Cosa fare se uno degli studenti è vittima di bullismo o viene ridicolizzato per le sue opinioni dal resto dei suoi compagni di classe?
- Cosa fare se la maggior parte degli studenti crede alla disinformazione sulla questione? (ad esempio credere che il riscaldamento globale non esista, o che la pandemia di COVID-19 sia stata un inganno)
- Quali misure adottare per affrontare discussioni polemiche durante l'attività?
- Si vuole fare un esempio personale? Se sì, quale e perché?
- Come monitorare l'attività/discussione?

Gruppo C - Dopo

- Come riassumere l'attività/discussione?
 - Come valutare l'efficacia della discussione/attività?
 - Quali passi fare per chiudere la discussione/attività?
 - Come valutare lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze tra gli studenti? È importante essere dettagliati!
 - Quali risorse utilizzare?
 - Cosa fare se, dopo la fine della discussione/attività, ci si rende conto che alcuni degli studenti sono vittime di bullismo a causa delle opinioni che hanno espresso durante la discussione?
 - Quali sarebbero le conclusioni finali da condividere con gli studenti sull'argomento selezionato relativo alla disinformazione?
4. Il docente concede venti minuti ai gruppi per discutere. Quindi, chiede ai rappresentanti di ogni gruppo di presentare i punti principali della discussione.
 5. Quando ogni rappresentante del gruppo termina la propria presentazione, il docente chiede al resto dei gruppi di commentare, fornire feedback e dare raccomandazioni. Il processo si ripete per ogni gruppo.
 6. Quando tutti i gruppi hanno presentato le loro idee, il docente riassume le idee più importanti e rilevanti, in modo che i partecipanti siano pienamente consapevoli dei punti chiave di queste attività.

2. Caso di studio: la crescente influenza di 'Q'

Durata: 40 minuti

Obiettivo di apprendimento

- Comprendere esempi da utilizzare per discussioni e attività sulla disinformazione.
- Rendersi conto e mettere in discussione le potenziali barriere e limitazioni personali in termini di disinformazione e fake news.
- Adattare un caso di studio da utilizzare con i propri studenti.

Risorse e strumenti

Connessione Internet, dispositivi digitali personali, elaboratore di testi o foglio di calcolo, LMS o stampante e carta

Descrizione:

1. Il docente ricorda agli studenti le questioni discusse in precedenza sui pregiudizi personali, l'autoriflessione e gli stereotipi.
2. Il docente divide il gruppo classe in tre-quattro gruppi più piccoli, a seconda del numero di studenti.
3. Il docente fornisce agli studenti lo stesso caso di studio, tratto dal [Kit di strumenti per gli insegnanti - Riconoscere e combattere la disinformazione](#) (Caso di studio 1, pagina 15, [SM 4.6](#)).
4. Il docente chiede a ciascun gruppo di ricercare e rispondere alle domande che seguono il caso di studio (in fondo a p. 15 del Toolkit), nonché alle seguenti domande:
 - Utilizzereste questo caso di studio e i relativi materiali per una discussione con i vostri studenti? Se sì, come? Se no, perché?
 - Quali sarebbero i risultati attesi dall'uso di questo caso di studio per i vostri studenti? Come valutereste se hanno acquisito le competenze necessarie per la digital media literacy? Apportereste qualche modifica per rendere il caso di studio più rilevante per i vostri studenti? Se sì, quali?
5. Il docente concede venti minuti ai gruppi per discutere. Quindi, chiede ai rappresentanti di ogni gruppo di presentare i punti principali della discussione.
6. Quando ogni rappresentante del gruppo termina la propria presentazione, il docente chiede al resto dei gruppi di commentare, fornire feedback e dare raccomandazioni. Il processo si ripete per ogni gruppo.
7. Quando tutti i gruppi hanno presentato le loro idee, il docente riassume le idee più importanti e rilevanti, in modo che gli studenti siano pienamente consapevoli dei punti chiave da tenere a mente.

Verifica e valutazione

1. Questionario di autoriflessione

Durata: 20 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Valutare le conoscenze e le abilità dei partecipanti sui contenuti del modulo
- Compiere un'autoriflessione sulle conoscenze acquisite in relazione agli stimoli teorici forniti
- Compiere un'autoriflessione sulle competenze acquisite rispetto agli esercizi forniti

Risorse e strumenti: connessione Internet, dispositivi digitali personali

Descrizione: alla fine del modulo, dopo aver presentato approfondimenti teorici e attività pratiche, il docente chiede agli studenti di completare un questionario di autoriflessione individuale basato su domande a risposte chiuse ([SM4.7](#))

2. Un piano di attività

Durata: 30 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Analizzare criticamente una unità di apprendimento sulla disinformazione
- Valutare l'efficacia e il potenziale utilizzo di una unità di apprendimento
- Adattare i materiali esistenti per soddisfare le proprie esigenze didattiche.

Risorse e strumenti: connessione Internet, dispositivi digitali personali

Descrizione

1. il docente fornisce agli studenti in forma cartacea o elettronica il Piano di attività 1: [Orientamenti per gli insegnanti e gli educatori volti a contrastare la disinformazione e promuovere l'alfabetizzazione digitale attraverso l'istruzione e la formazione](#), p. 18. ([SM 4.8](#)).
2. Il docente chiede agli studenti di leggerlo, di riflettere sulle seguenti domande e di prendere nota delle loro risposte:
 - Come valuti questo piano di attività? Quali sono i suoi punti di forza? Quali sono i suoi punti deboli?
 - Lo useresti con i tuoi studenti? Se sì, come? Quali potenziali modifiche apporteresti? Se no, perché? Quali potenziali modifiche apporteresti in modo da poterlo utilizzare?
 - Nell'introduzione del piano di attività, si legge: "*Formulate un pensiero o raccontate un'esperienza personale attinente alla disinformazione, oppure riallacciatevi a una notizia di attualità che riguardi la disinformazione*". Quale pensiero o esperienza personale useresti? Quali notizie di disinformazione daresti ai tuoi studenti?
 - Nella parte di discussione del Piano di attività, si dice: "*Se avanza tempo, chiedete agli studenti di condividere le loro riflessioni*". Supponiamo che tu abbia più tempo, quali domande faresti per farli riflettere?
3. Il docente concede 15 minuti a tutti gli studenti per leggere il piano di attività e rispondere alle domande individualmente.
4. Quindi chiede a dei volontari di condividere i loro pensieri con tutto il gruppo.
5. Il docente incoraggia tutti a fornire feedback e raccomandazioni su ciò che hanno sentito.
6. Il docente riassume l'attività traendo conclusioni sulle idee condivise dai partecipanti.

Bibliografia

- Ashcraft, D., & Treadwell, T. (2008). The Social Psychology of Online Collaborative Learning: The Good, the Bad, and the Awkward. *Computer-Supported Collaborative Learning: Best Practices and Principles for Instructors*, 140-163. 10.4018/978-1-59904-753-9.ch007.
- Benes S., Alperin H., Essentials of Teaching Health Education: Characteristics of a Positive Learning Environment. <https://us.humankinetics.com/blogs/excerpt/characteristics-of-a-positive-learning-environment>
- Bennett T. (2017) Creating a Culture: How school leaders can optimise behaviour. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/602487/Tom_Bennett_Independent_Review_of_Behaviour_in_Schools.pdf
- Caled D, & Silva, MJ. (2022). Digital media and misinformation: An outlook on multidisciplinary strategies against manipulation. *J Comput Soc Sci*, 5(1), 123-159. doi: 10.1007/s42001-021-00118-8. Epub 2021 May 27. PMID: 34075349; PMCID: PMC8156576.
- Eriyagama, I.S.K (2024) Perceptions On Flipped Classroom Approach Towards Digital Literacy Skills: A Study with Mathematics Teachers. *Journal of South Asian Exchanges*, 1(1), 1-7 | <https://saexchanges.com/v1n1/v1n104.pdf>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*, Publications Office of the European Union, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28248>
- Fievre M.J. (2021) Cultivating the Classroom as a Safe Space. <https://www.edutopia.org/article/cultivating-classroom-safe-space/>
- Hawthorne H. (2022) How to Create a Positive Learning Environment. <https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/how-to-create-a-positive-learning-environment/>
- Koltay T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211–221. doi: 10.1177/0163443710393382.
- Lambert, A. J. (1995). Stereotypes and social judgment: The consequences of group variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 388-403.
- Linville, P. W., & Fischer, G. W. (1993). Exemplar and abstraction models of perceived group variability and stereotypicality. *Social Cognition*, 11, 92-125
- Linville, P. W., Fischer, G. W., & Salovey, P. (1989). Perceived distributions of the characteristics of in-group and out-group members: Empirical evidence and a computer simulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 165-188.
- Main P. (2022) The Spiral Curriculum: A Teacher's Guide. <https://www.structural-learning.com/post/the-spiral-curriculum-a-teachers-guide>
- Rusticus SA, Pashootan T, Mah A. (2023) What are the key elements of a positive learning environment? Perspectives from students and faculty. *Learn Environ Res*, 26(1), 161-175. doi: 10.1007/s10984-022-09410-4. Epub 2022 May 7. PMID: 35574193; PMCID: PMC9076804. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9076804/>
- Rusticus, S. A., Wilson, D., Casiro, O., & Lovato, C. (2020). Evaluating the quality of health professions learning environments: development and validation of the health education learning environment survey (HELES). *Evaluation & the health professions*, 43(3), 162–168. 10.1177/0163278719834339
- Shochet RB, Colbert-Getz JM, Levine RB, Wright SM. (2013). Gauging events that influence students' perceptions of the medical school learning environment: Findings from one institution. *Academic Medicine*, 88, 246–252. doi: 10.1097/ACM.0b013e31827bfa14.

Skirius L. (2024) The Disinformation Challenge: the power of game-based learning in strengthening media literacy. <https://media-and-learning.eu/subject/media-literacy/the-disinformation-challenge-the-power-of-game-based-learning-in-strengthening-media-literacy/>

Risorse multimediali

- [What is game-based learning?](#)
- [The Disinformation Challenge: game-based learning in strengthening media literacy \(gameplay\)](#)
- [Controversial Issues - Turning disagreement into dialogue and understanding](#)
- [Social Categorization: In-Groups and Out-Groups](#)

Ulteriori letture e risorse

Commissione Europea (2024), [*Kit di strumenti per gli insegnanti - Riconoscere e combattere la disinformazione*](#)

Commissione Europea (2022). [*Orientamenti per gli insegnanti e gli educatori volti a contrastare la disinformazione e promuovere l'alfabetizzazione digitale attraverso l'istruzione e la formazione*](#)

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>	<p>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.</p>
<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 ● 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: riflettere sulle proprie preconoscenze in materia di valutazione della 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 digital media literacy? (5 minuti per rispondere).
2. Quali strumenti utilizzereste per valutare le competenze in materia di digital media literacy 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
- Conoscere un 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.

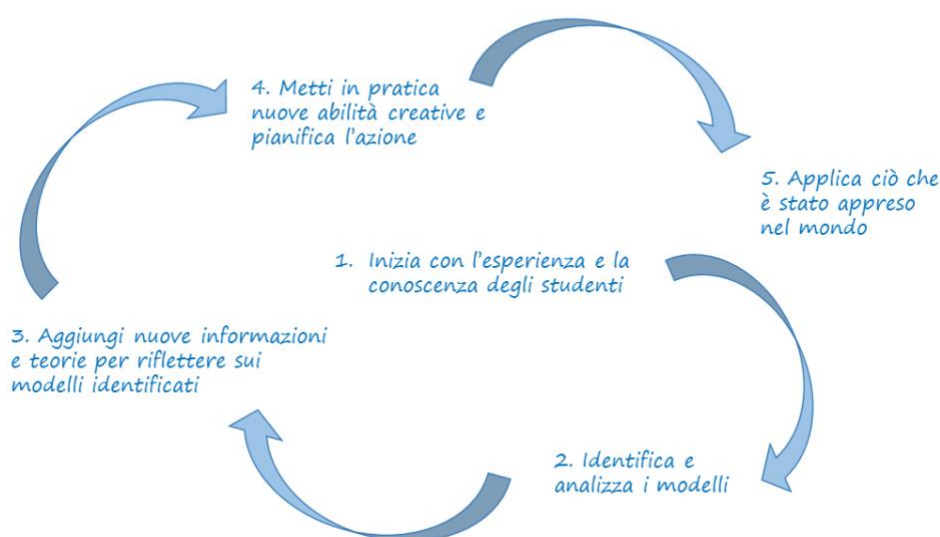
Il modello di apprendimento e insegnamento di Paulo Freire

Per costruire una mappa per la valutazione delle competenze di digital media literacy si 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 che stimolano diversi processi cognitivi e affettivi, migliorano la capacità di sviluppare nuove conoscenze dall'esperienza e quindi promuovono l'azione. Se gli insegnanti adottano questo modello per progettare le loro lezioni di digital media literacy e le

relative procedure di valutazione, avranno un'ottima 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 - **Inizia 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 - **Identifica e analizza 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 esplorare 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 a un reportage giornalistico?
- 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 della proprietà di un dato giornale/rivista/emittente televisiva?

La terza fase - **Aggiungi 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 reportage giornalistico su una manifestazione 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 alcuni notiziari?
- 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 quella manifestazione?

La quarta fase - **Metti in pratica in modo creativo le nuove competenze e pianifica l'azione** - e la quinta fase - **Applica ciò che è stato appreso nel mondo** - consente agli studenti di realizzare produzioni 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, 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 il rapporto con la comunità locale, la circolazione di idee, la collaborazione nell'identificazione di problemi e soluzioni, la creazione di contenuti mediali 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, 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 lo è, da quale pubblico? In che misura teniamo conto del coinvolgimento degli adulti, per esempio nel montaggio o nel fornire competenze specialistiche per 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, art. 11](#)). 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. **Uso creativo** dei 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 nostro *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 modello di Buckingham, nel nostro Quadro abbiamo identificato le competenze di digital media literacy associandole a un insieme specifico di obiettivi di apprendimento, ma anche alcune competenze di meta-livello, applicabili anche in altre aree disciplinari, come la capacità di collaborazione e comunicazione, la creatività, la capacità di argomentazione e di ricerca, la riflessione e la valutazione, la fiducia e l'autostima.

Solo dopo avere determinato le competenze che si vogliono sviluppare, si può valutare se gli studenti le hanno raggiunte e a quale livello. Per fare ciò occorrono strumenti di valutazione formativa e sommativa. I test di autovalutazione, la scrittura di tesine, le griglie di osservazione e le rubriche sono tutti esempi di strumenti che si possono utilizzare. Sugeriamo di ricorrere all'autovalutazione degli studenti il più possibile, poiché essa rappresenta 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. Come sappiamo, 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 gli studenti meno motivati, sapendo 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. L'insegnante potrebbe, 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 sul loro contributo all'interno di un gruppo.

È importante considerare anche il modo in cui si raccolgono le valutazioni dei pari. Lo si può 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 contro-argomentare). L'approccio che l'insegnante deciderà di adottare dipenderà molto dalla sua conoscenza degli studenti, dalle dimensioni del gruppo e dalle esperienze degli studenti nel lavoro di gruppo e nella valutazione tra pari.

Alcuni esempi

Per valutare le competenze di digital media literacy degli studenti in materia di disinformazione, potrebbe essere utile combinare domande a risposta aperta e chiusa, 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 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 usare come modelli per la creazione di strumenti di verifica e valutazione.

Le rubriche

Nel costruire una rubrica, si possono adottare due metodi:

1. Utilizzare misure **quantitative**. Ad esempio, nel Livello Quattro uno studente identifica con successo cinque o più modi per smascherare la disinformazione, nel Livello Tre

quattro modi, nel Livello Due tre modi, nel Livello Uno due modi e nel livello 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 Livello Tre descrive un livello "avanzato", il Due un livello "intermedio", l'Uno un 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 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

Criteria	Marcatore di contenuto
<i>Identificare le preoccupazioni personali</i>	<ul style="list-style-type: none"> 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			
Criteria	Avanzato (3)	Intermedio (2)	Iniziale (1)	In via di prima acquisizione (0)
<i>Identificare le preoccupazioni personali</i>	Lo studente dimostra una consapevolezza 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.
<i>Identificare le preoccupazioni personali</i>	Lo studente include chiari esempi di come le fake news possano influenzare negativamente 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.

I pre- e post-test

Come le rubriche, i pre- e post-test 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 da 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.

Le 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 rubrica da far usare agli 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) nella Guida didattica [Digital and Media Literacy Education](#). Una delle unità della Guida 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 (cfr. tabelle 4 e 5). Tra l'altro, poiché queste attività possono essere svolte in coppia o in gruppo, è possibile adattarele per valutare l'apprendimento tra pari, come suggerito nel paragrafo precedente.

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

Fonte: Guida didattica Digital and Media Literacy Education, p. 66

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)	

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

Fonte: *Guida didattica Digital and Media Literacy Education*, p. 67

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)	

Attività

In questa parte gli studenti saranno coinvolti nella costruzione di due strumenti di valutazione per le competenze di digital media literacy ([SM5.1](#)). In particolare, si concentreranno sulla

costruzione di un compito autentico e della relativa griglia di valutazione delle competenze. Per fare ciò si forniscono due schemi di costruzione, uno relativo al compito autentico e uno relativo alla griglia. Di questi due strumenti verranno illustrate le caratteristiche salienti da un punto di vista concettuale e verranno forniti gli schemi per la loro costruzione.

Nella fase di valutazione, vengono proposte 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 digital media literacy.
- 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 studenti 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 (tabella 6 - [SM5.5.1](#)).

4. Gli studenti utilizzano la *scheda di valutazione del compito autentico* ([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 di competenze della digital media literacy SM5.1)	
Obiettivi formativi (da scegliere Quadro di competenze della digital media literacy SM5.1).	
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 (tabella 7).

Tabella 7 - Esempio di compito autentico

Disciplina	Italiano; Informatica
Destinatari	Scuola secondaria
Competenze attese (da scegliere dal Quadro di competenze della digital media literacy SM5.1)	Creare una comunicazione efficace
Obiettivi formativi (da scegliere dal Quadro di competenze della digital media literacy SM5.1)	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.
Livello degli studenti	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.
Contesto formativo	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.
Consegna operativa	Creazione di un blog personale con almeno tre post pubblicati, con i seguenti requisiti: - Presentazione Post: Introduzione personale dettagliata. - Post di interesse: Articolo su un argomento di interesse con immagini e link pertinenti.

	<ul style="list-style-type: none"> - 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.
Tempi e fasi di lavoro	<p>Fase 1 (30 minuti): Introduzione teorica sulla creazione di contenuti digitali e sull'uso delle piattaforme di blogging.</p> <p>Fase 2 (45 minuti): Attività pratica individuale di creazione di un blog.</p> <p>Fase 3 (15 minuti): Discussione e presentazione dei blog creati.</p>
Indicazioni per la somministrazione	<p>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.</p> <p>Creazione del blog: Ogni studente creerà il proprio blog personale su una piattaforma gratuita, seguendo le istruzioni fornite.</p>
Prodotto atteso (vincoli del prodotto)	Blog personale con almeno tre post pubblicati
Elaborazione di una griglia di valutazione (vedi tabella 8 sotto)	

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 agli studenti:

- 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 ([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 ([SM5.7](#)).

Il questionario da un lato rappresenta uno strumento di valutazione per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, dall'altro rappresenta uno strumento di autovalutazione.

Bibliografia

- 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>
- Commissione Europea (2009). *Raccomandazione della Commissione sull'alfabetizzazione mediatica nell'ambiente digitale per un'industria audiovisiva e dei contenuti più competitiva e per una società della conoscenza inclusiva* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0625>
- 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>
- Commissione europea (2022), *Orientamenti per gli insegnanti e gli educatori volti a contrastare la disinformazione e promuovere l'alfabetizzazione digitale attraverso l'istruzione e la formazione*, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/263200>
- Freire, P. (1963). *La alfabetización y la conciencia*. Editora Emma, Porto Alegre.
- 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_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>
- 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-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 degli studenti



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 dei loro studenti. Il quadro teorico di riferimento riguarda la comprensione di queste pratiche, evidenziando come le esperienze online e le relative conseguenze sono influenzate da diverse variabili. 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 degli studenti.
- Riflettere sul modo in cui la disinformazione si diffonde nelle pratiche digitali degli studenti
- 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](#) Presentazione PPT
- [SM6.2](#) Piano di lavoro
- [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 mediali 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](#) Presentazione PPT.
- [SM6.5](#) e [SM6.6](#) Materiale di lettura.
- 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](#) (dal Commento, si veda a pagina 60 il paragrafo "Con le nostre stesse parole - i diritti dei minorenni nel mondo digitale").

In linea con i principi enunciati nel [Commento generale](#), ascoltando gli studenti e integrando le loro esperienze digitali nel curriculum, gli insegnanti non solo li guidano a navigare negli spazi digitali in modo sicuro e responsabile, rafforzando il diritto a un ambiente online sicuro, ma sostengono anche i loro diritti 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 [Children's rights in a digital world](#), sviluppato nell'ambito del [progetto ySkills](#)).

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)
Protezione da tutte le	<ul style="list-style-type: none"> • Adescamento, 	<ul style="list-style-type: none"> • Il diritto alla dignità

<p>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 sexies), 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 minore di preservare la propria identità (art. 8).</p>	<p>sfruttamento e abuso sessuale</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 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 ● 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. 	<p>deve essere rispettato, protetto e tutelato online.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 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. ● 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</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 	<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

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

	responsabilità e dell'impegno del bambino/giovane	
--	---	--

Prospettive pedagogiche

Teoria costruttivista dell'apprendimento

La rilevanza e il coinvolgimento sono i motivi principali per cui l'esplorazione delle pratiche digitali degli studenti è un approccio efficace per gli insegnanti che intendono insegnare loro ad identificare la disinformazione (Melo-Pfeifer & Dedeczek 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 competenze 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 attivo e collaborativo 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 con 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 digital media literacy 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. L'esplorazione delle loro 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 coinvolgerli criticamente 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 ad essere esplorate dal punto di vista dei diritti dell'infanzia e delle prospettive pedagogiche, un terzo approccio alle pratiche digitali degli studenti è quello delle teorie dei media. In particolare, alcune teorie descrivono il modo in cui gli utenti utilizzano i media (in base agli interessi personali, 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). Queste teorie aiutano 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 e immediata). 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. Essa afferma che le persone cercano attivamente media specifici che soddisfino i loro vari bisogni, come accedere all'informazione, costruire la propria identità personale e il bisogno di 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 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 medialie 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 tecnodeterministico, 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 argomenti interessanti per 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 mediali 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 mediali 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 mediali (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 ragazzi

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 proposto nel progetto EU Kids Online (Livingstone et al., 2017) che può aiutare gli insegnanti a conoscere meglio le pratiche digitali dei loro studenti e condurre meglio le attività di digital media literacy.

Il modello EU Kids Online (EUKO) è stato elaborato, testato e perfezionato nel corso di quasi venti anni di ricerca 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.

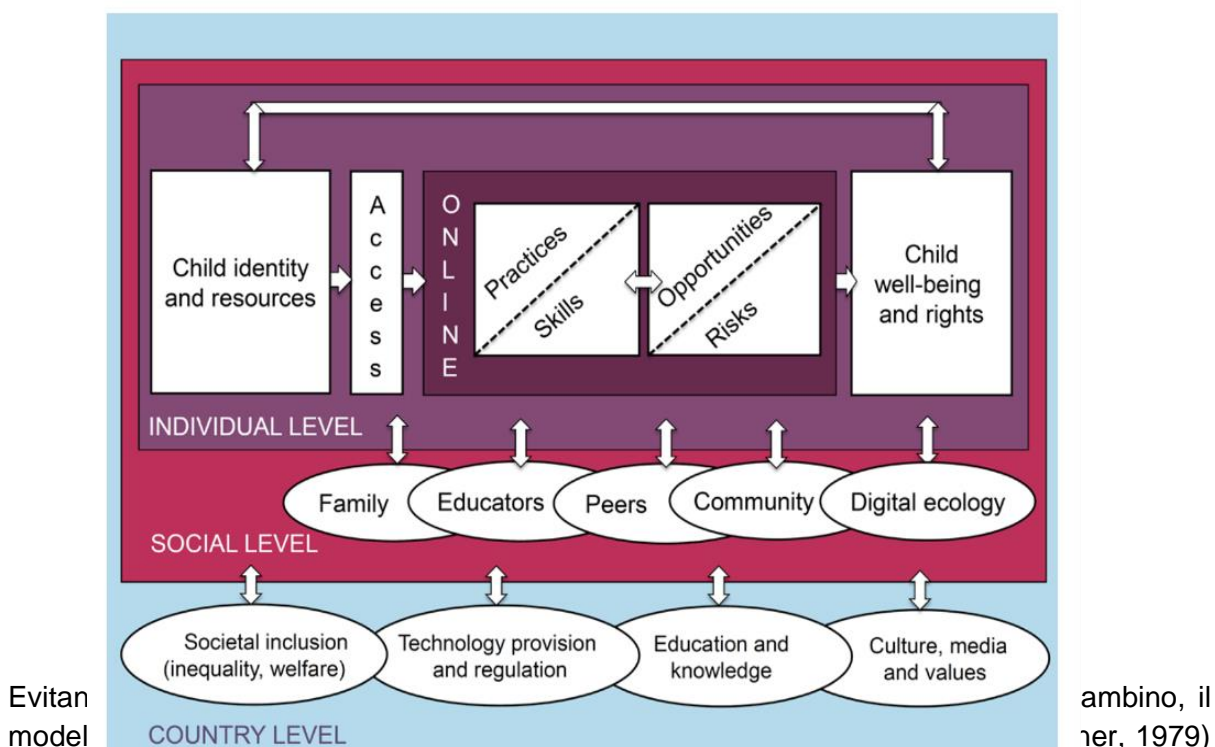
Gli ancoraggi teorici del modello (cfr. Livingstone & Haddon, 2011) mirano a correggere alcuni miti sulle esperienze online dei bambini e a radicare il modello in una prospettiva meglio incentrata sul bambino. Più precisamente, attraverso il loro modello, i ricercatori hanno voluto:

1. Allontanarsi dalle teorie "essenzialiste" dell'infanzia e anche dalle teorie tecno-deterministiche che vedono le tecnologie digitali come "naturali" per una categoria

- unitaria di "bambini" (ad esempio, quelle che descrivono i bambini come "nativi digitali",¹ " 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 1).

Figura 1. Il modello rivisto di EU Kids Online (Livingstone et al., 2017)



Evitan model ambino, il
 con un approccio sequenziale che descrive la vita digitale dei bambini rispondendo alla domanda "se e come Internet sta 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 concentrici 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

¹ Contro questa metafora diffusa, si veda Eynon, 2020.

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, abilità, 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"² 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 supporto 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 macro-livello (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 disponibile e utilizzate insieme (l'insegnante può decidere di restringere la discussione solo ad alcuni degli argomenti proposti e la durata cambierà di conseguenza).

² L'accesso comprende elementi quali il repertorio digitale utilizzato dai bambini (quale combinazione di dispositivi), se possono accedere solo a contenuti gratuiti o anche a quelli a pagamento, ecc. Come sostiene Helsper (2021), il divario digitale (ovvero la diversa possibilità di accesso ai media digitali) non dovrebbe più essere considerato un problema dicotomico, ma un problema multiforme in cui le disuguaglianze digitali sono un concetto migliore dell'esclusione digitale.

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:
 - o Creare una mappa su cui scrivere e organizzare le informazioni che lasciano online (la loro impronta digitale) durante le loro attività preferite.
 - o 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?).
 - o I gruppi devono segnare queste situazioni sulla loro mappa e aggiungere delle giustificazioni.
 - o 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 e 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:
 - o Riflettere su esempi pratici per conoscere la vita digitale degli studenti in classe.
 - o Evidenziare i potenziali benefici, come l'aumento della rilevanza, del coinvolgimento e delle capacità di pensiero critico.
- Riflessione specifica sulla disciplina insegnata:
 - o 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.
 - o 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).
2. 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.
3. 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

- Amher, 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>. <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). <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. <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](https://www.teachersdigital.com/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*. <https://www.unicef.org/media/52626/file>
- United Nations (2019). *Convention on the Rights of the Child. The children's version*. <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*. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CR/C/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*. 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. 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=X376INRwEaE&embeds_referring_uri=https%3A%2F%2Fyskills.eu%2F&embeds_referring_origin=https%3A%2F%2Fyskills.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. <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/>

7. Insegnare la Digital Media Literacy e la Disinformazione



Il modulo in sintesi

7. Insegnare la digital media literacy e la disinformazione	
<i>Abstract</i>	Questo modulo aiuta gli studenti a comprendere il significato dei testi mediali nelle loro varie produzioni, a riconoscere i pregiudizi cognitivi sottesi, a sviluppare il pensiero critico quando si tratta di messaggi e prodotti mediali, a familiarizzare con diverse tecniche e strumenti per il fact-checking, nonché a farsi un'idea dei significati e delle specificità della creazione e della distribuzione di contenuti mediali.
<i>Obiettivi di apprendimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprendere la natura intenzionale dei messaggi mediali e la natura del "testo" mediato ● Costruire e decostruire i messaggi mediali ● Verificare le fonti per evitare disinformazione, misinformazione e malinformazione ● Analizzare i testi dei media per andare oltre la superficie del messaggio
<i>Risorse & strumenti</i>	<p><i>Risorse:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Presentazione PowerPoint (SM7.2) ○ Materiali supplementari (SM7.1; SM7.3; SM7.4) ○ Caso di studio (Attività: Media literacy e conversazione culturale. L'arte come riflessione e provocazione) ○ Brevi filmati <p><i>Strumenti:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Computer con accesso a Internet ○ Videoproiettore ○ Altoparlante ○ Smartphone ○ Schermo (lavagna bianca)
<i>Durata totale</i>	195 minuti

Introduzione

Durata: 10 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Identificare i dettagli delle informazioni.
- Analizzare i dettagli delle informazioni.
- Verificare le fonti di un'informazione, sia essa audio, video, cartacea, ecc.

Risorse e strumenti

- [SM7.1](#) e Videoproiettore.
- Smartphone.
- Strumenti di ricerca di immagini inverse.

Descrizione

La lezione inizierà con l'attività "Che cosa vedi?", in cui agli studenti verrà mostrata un'immagine ([SM7.1](#) - un cane e un lupo) che consente diverse interpretazioni del suo contenuto. L'immagine in [SM7.1](#) può essere sostituita con qualsiasi altra immagine che stimoli interpretazioni diverse e il docente può scegliere un'immagine differente per l'introduzione. Date agli studenti un minuto per annotare il maggior numero possibile di dettagli. Quindi confrontate e discutete le loro risposte.

In una fase successiva, gli studenti dovrebbero utilizzare qualsiasi tipo di motore di ricerca (come Google Images Search, Yahoo Image Search, Bing Image Search, Pinterest Visual Search Tool, Creative Commons Search, Picsearch, TinEye, ecc.) per raccogliere altri dati sull'immagine e confrontare le ipotesi presentate in precedenza.

Questo sarà un buon approccio all'argomento e all'idea che i messaggi dei media possono spesso essere percepiti in modo diverso. L'attività potrebbe anche far luce sul fatto che ciò che si trova in superficie potrebbe essere molto diverso da quello che è realmente. Quindi verranno affrontate in dettaglio le cinque domande chiave: **autorialità, formato, pubblico, contenuto e scopi**. Queste caratteristiche dei testi mediali e il modo in cui influenzano la percezione del pubblico saranno studiate offrendo vari esempi. In questo modo, la disinformazione, le sue caratteristiche e le ragioni che la producono diventeranno più chiare e facilmente riconoscibili.

Approfondimenti teorici

Durata: 90 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Essere in grado di decostruire i messaggi dei media.
- Essere in grado di costruire messaggi mediali.
- Essere in grado di valutare le fonti.
- Essere in grado di analizzare criticamente i contenuti dei media.

Risorse e strumenti: Videoproiettore, [SM7.2](#) - Presentazione in PowerPoint dell'approfondimento teorico.

Descrizione: Gli approfondimenti teorici introducono gli studenti alle caratteristiche della digital media literacy, alle domande chiave che i messaggi dei media possono porre al pubblico riguardo alla percezione corretta e accurata e fornisce una migliore comprensione dell'etica dei media.

Digital Media literacy (SM7.2)

La digital media literacy è strettamente correlata agli studi sui media e offre ulteriori approfondimenti su questioni importanti come la **comprensione dei media** (conoscenze e competenze necessarie per un'analisi critica degli strumenti e dei contenuti dei media), la **consapevolezza dei media** (conoscenze relative ai diversi tipi di media e alla loro classificazione - tradizionali e online, pubblici e privati; le opportunità e le sfide che le persone incontrano quando li usano), l'**atteggiamento nei confronti dei media** (il modo appropriato in cui le persone si sentono nell'uso dei media, della tecnologia digitale e delle opportunità che offrono) e il **comportamento nei confronti dei media** (uso critico dei media e applicazione per le esigenze di un crescente sviluppo personale e professionale). Questi quattro aspetti del consumo dei media possono essere definiti come **saggezza mediale**, poiché con o senza la nostra partecipazione, i media esistono, sono ovunque e continueranno a svolgere un ruolo importante nella vita delle persone ([Celot, 2021](#)).

Per alcune persone, i media sono interessanti, divertenti e forniscono informazioni, per altri sono spaventosi, scandalosi, manipolatori o fuorvianti. La verità è che c'è una costante co-presenza di tutti questi elementi. Si suppone che la digital media literacy debba fornire chiarezza sulla loro natura, sulle funzioni, sui tipi, sulle classificazioni, sulla diversità dei generi, sui formati, sulla proprietà, sugli indicatori dei gradi di libertà e indipendenza, ecc.. Essa contribuisce anche a chiarire il nostro rapporto con i media - come possiamo impegnarci in modo più corretto, sano ed efficace con i media. La digital media literacy NON ci dice cosa pensare o in cosa credere, ci fornisce gli strumenti del pensiero critico – una metodologia per l'apprendimento e l'insegnamento, che offre le competenze per esercitare questo pensiero, mentre le competenze, a loro volta, ci permettono di fare le nostre scelte in un modo più affidabile ([Hobbs, 2010](#)). La digital media literacy incoraggia un sano scetticismo attraverso il processo di indagine, ponendo le domande giuste che portano alle risposte giuste. In questo modo, la digital media literacy fornisce un'educazione specifica che riguarda il processo di costruzione e decostruzione dei messaggi mediali ([Centre for Media Literacy, 2012](#)). Pertanto, le competenze acquisite attraverso la digital media literacy sono proprio le competenze del XXI secolo che permettono ai cittadini di partecipare efficacemente alla società contemporanea. L'acquisizione di queste competenze e sapere i come applicarle nella vita di tutti i giorni sono legate ai processi di consapevolezza e comprensione, alla formazione di atteggiamenti e comportamenti che costruiscono la cosiddetta *spirale di empowerment*.

La consapevolezza e la comprensione del ruolo che i media giocano nella vita contemporanea forniscono i nessi tra la digital media literacy, l'educazione del XXI secolo e la cittadinanza attiva ([Cortesi et al., 2020](#)). L'educazione del nostro tempo dovrebbe preparare gli studenti non solo a raccogliere informazioni a portata di mano attraverso Internet e le tecnologie digitali, ma anche a elaborare, analizzare e comprendere le informazioni disponibili. In altre parole, le competenze formate attraverso la digital media literacy consentono ai cittadini di essere:

- Gestori efficaci delle informazioni
- Consumatori "saggi" di media.
- Creatori e distributori responsabili di contenuti mediali.
- Cittadini attivi che partecipano a una cultura mediale globale ([Galili, 2021](#)).

Secondo questa prospettiva, la digital media literacy pone sempre cinque questioni chiave su qualsiasi messaggio mediale ([Jolls & Wilson, 2014](#)): l'**autorialità**, il **formato**, il **pubblico**, il **contenuto** e gli **scopi**.

Autorialità

Chiarire la prima questione chiave - l'autorialità - è più complesso e va oltre il nome che appare sotto il film, la canzone, lo spot, la trasmissione, ecc. Rivela due verità fondamentali che si applicano a tutti i media: la costruzione e la scelta. Comprendere la costruzione significa riconoscere che i messaggi dei media non sono "naturali", anche se sembrano "reali". Sono costruiti - come qualsiasi cosa materiale creata dal genere umano - contengono un piano, degli esecutori che lo mettono in atto (e per il quale sono pagati), dei mezzi con cui la realizzazione avviene in un determinato modo (e non in un altro) e un prodotto finale che persone diverse percepiscono in modo simile o diverso. Sia che guardiamo il telegiornale, sia che leggiamo la didascalia di un cartellone pubblicitario per strada, sia che ascoltiamo il discorso di un politico durante una campagna elettorale, si tratta di un messaggio scritto da qualcuno (o forse da molti), con immagini non solo reali ma più probabilmente anche modificate; l'intero processo di creazione del messaggio è passato attraverso le mani di molte persone con molte competenze e compiti diversi.

Quando facciamo delle scelte, la decisione creativa presentata è solo una delle varie possibili. Di solito, la soluzione scelta viene presentata in un modo che rimane nella coscienza di massa come l'unica possibile. I media fanno apparire molte cose incontestabili, mentre sono tutt'altro che tali. I media offrono *rappresentazioni* piuttosto che cose reali, ma per molte persone la distinzione è sfumata o inesistente. La verità è che i media non sono una versione reale del mondo, ma per l'appunto "mediata"; anche le notizie che dovrebbero presentare fatti realmente accaduti, lo fanno attraverso il prisma delle molte componenti che distorcono l'immagine reale. L'importanza del problema dell'autorialità è che presenta tutta la complessità della "costruzione" dei media e quindi ci aiuta a creare la distanza critica necessaria per distinguere tra realtà e finzione, oggetto e immagine, realmente accaduto e montato.

Comprendere il problema dell'autorialità in modo esaustivo significa trovare risposte alle seguenti domande:

- Chi ha creato questo messaggio?
- Quali tecniche creative sono state utilizzate per attirare l'attenzione?
- In che modo le varie persone possono comprendere questo messaggio in modo diverso da quello offerto dal messaggio?
- Quali valori, stili di vita e prospettive sono rappresentati o omessi da questo messaggio?
- Perché viene inviato questo messaggio?

Per rispondere a queste domande, dovremmo capire:

1. Di che tipo di messaggio si tratta (notizia, commento, opinione, ecc.)?
2. Di quali elementi è composto (testo, disegni, foto, audio, video, ecc.)?
3. È simile o diverso da messaggi dello stesso genere?
4. Quali tecnologie sono state utilizzate per la sua creazione?
5. Quante persone ci sono volute per creare questo messaggio?
6. Lavorano nello stesso posto?
7. Quali interessi stanno difendendo?

Formato

La seconda questione chiave riguarda la forma del messaggio mediale ed esamina il modo in cui il messaggio è costruito, ovvero le componenti usate per produrre il prodotto finale: parole, suono, musica, visione, colori, movimenti, angolazione della telecamera e molti altri. Comprendere questi aspetti consente agli utenti di avere una "lista di controllo interna" da applicare a qualsiasi messaggio mediale in qualsiasi momento. Per progettare questa lista, in

primo luogo, dobbiamo capire come viene creato un messaggio mediale. Si tratta di conoscere i diversi generi mediali, i simboli e il linguaggio utilizzati; si tratta di essere consapevoli delle basi della comunicazione visiva – illuminazione, composizione, angolazione della telecamera, montaggio, linguaggio del corpo, simboli, ecc. – e di come l'uso di questi elementi e tecniche influenzi i diversi significati veicolati dal messaggio. Comprendere la grammatica, la sintassi e il sistema metaforico dei media, in particolare del linguaggio visivo, è il vero percorso per diventare un "cittadino con competenze di digital media literacy".

Le domande chiave che portano allo studio di questa seconda questione chiave sono:

- Cosa noti nel modo in cui il messaggio è costruito?
- Quali colori vengono utilizzati?
- Sono realistici? Perché la pensi così?
- Quali sono le forme di rappresentazione utilizzate: testimonianza, parere di un esperto, ricostruzione giornalistica? E perché?
- Qual è la dimensione del carattere?
- Come vengono combinate le immagini sonore e le parole? Perché?
- C'è silenzio? Perché?
- C'è qualcosa di speciale nell'abbigliamento?
- Quali sono i movimenti, naturali o no?
- Com'è l'illuminazione? Aiuta a vedere meglio le cose mostrate o no? Perché?
- Dov'è la fotocamera? Come viene raccontata visivamente la storia?
- Cosa sta facendo la gente? Quali punti di vista vengono presentati: tutti selezionati deliberatamente o equilibrati?
- Esistono simboli e/o metafore visive?
- Qual è lo stato emotivo che viene evocato?
- Vengono utilizzati esempi convincenti?
- Cosa fa sembrare il messaggio reale o meno?

Pubblico

La terza questione chiave da studiare è il modo in cui il pubblico comprende il messaggio. Si tratta di riflettere sull'univocità o meno nell'interpretazione del messaggio. Due persone che hanno visto lo stesso film insieme spesso vedono cose diverse. Anche le persone vicine tra loro non "vedono" lo stesso contenuto allo stesso modo. Ogni membro del pubblico ha un modo unico di comprendere e decifrare un messaggio mediale, derivante dalle proprie esperienze di vita, dal modo di comunicare, ecc. Sostenitori e avversari di una determinata squadra, giocatori di calcio e non, amanti e non amanti di un dato sport, vivono ciò che vedono durante una partita di calcio in modi completamente diversi. Più domande riusciamo a porci sulle differenze di sensazioni provate, più siamo preparati a valutare un determinato messaggio. Un'analisi di questo tipo è importante per capire come i media si rivolgono a diversi segmenti della società e ne influenzano l'opinione o, per meglio dire, "vendono" loro un'idea. La digital media literacy non consiste semplicemente nello scoprire l'interpretazione di qualcuno, ma piuttosto dovrebbe aiutare le persone a riflettere su come è costruito un messaggio mediale e a giustificare la propria interpretazione con prove.

Le domande principali per chiarire la questione sono:

- Hai mai sperimentato qualcosa del genere nella tua vita?
- Quanto è vicino alla tua esperienza?
- Cosa hai imparato da questo messaggio?
- Cosa hai imparato su te stesso guardando/ascoltando/leggendo questo messaggio?
- Cosa hai imparato dalle risposte degli altri? Dalle loro esperienze di vita?

- Quante altre interpretazioni potrebbero esserci?
- Come (dove) possiamo conoscerle?
- Anche le prospettive degli altri sono valide?
- Come si possono spiegare i diversi punti di vista?

Le risposte ci avvicinano alle possibili verità sul messaggio mediale derivate da una precisa comprensione delle diverse prospettive.

Contenuto

La quarta questione-chiave che la digital media literacy cerca di scoprire riguarda il contenuto del messaggio: quali valori difende; quali interessi sono impliciti in esso; attraverso quale prospettiva ideologica viene trasmesso; chi e cosa viene rappresentato e cosa invece viene ignorato?

Quando si analizza il contenuto di un messaggio mediale è importante capire che nessun messaggio è neutrale valori. Poiché tutti i messaggi dei media sono costruiti, la loro costruzione implica una certa scelta: qualcosa viene affermato, qualcos'altro viene negato. La scelta riflette inevitabilmente alcuni valori, atteggiamenti e punti di vista – di norma, di coloro a cui è affidata la "costruzione". Anche nella presentazione delle notizie sono incorporati dei valori, almeno per quanto riguarda l'ordine delle storie selezionate: quale dovrebbe essere la prima e quale dovrebbe essere l'ultima, quanto dovrebbe essere lunga la narrazione, quali immagini/citazioni/effetti sonori dovrebbero essere selezionati, ecc.

Nonostante l'esistenza di un'"etica giornalistica" e la regolamentazione dei media, non è raro che i giornalisti e content creator – per negligenza o deliberatamente – facciano generalizzazioni che spingono il pubblico verso conclusioni specifiche e verso la formazione di stereotipi.

Pertanto, il pubblico dovrebbe costantemente cercare certi standard etici nei media circa l'equità, l'equilibrio e il pluralismo delle opinioni. In altre parole, è necessario che i consumatori dei media cerchino consapevolmente altre fonti alternative per capire meglio e apprezzare le alternative disponibili. L'analisi critica dei contenuti dimostra che le idee e i valori incorporati nei messaggi dei media rafforzano e quindi convalidano una certa filosofia o ideologia dominante nel sistema sociale in cui i media operano.

Se il pubblico riesce a mettere in discussione tutto ciò che sappiamo attraverso i media e a identificare nelle rappresentazioni medialità sia i messaggi palesi che quelli nascosti è probabile che riesca ad essere molto più consapevole nel prendere le decisioni, nell'accettare o rifiutare un'affermazione. La digital media literacy consente di riconoscere i punti di vista mancanti o il predominio di altre.

Pertanto, le domande che dovremmo porci sui contenuti sono:

- Che tipo di comportamenti e di situazioni rappresenta questo contenuto?
- Quali domande suscita il contenuto in chi lo riceve?
- Quali idee o valori ci "vende" questo contenuto?
- Quali idee politiche, economiche e sociali trasmette?
- Quali giudizi o affermazioni fa riguardo ai nostri atteggiamenti nei confronti di un particolare tipo di persona?
- Quali idee o prospettive vengono lasciate fuori dal messaggio?
- Come e dove queste prospettive mancanti si possono trovare?
- Quanto scoprire le prospettive mancanti cambia il nostro giudizio complessivo?

Scopi

La quinta questione chiave è legata agli scopi, ovvero al motivo per cui un dato messaggio viene trasmesso. Lavorare su questa problematica rivela fino a che punto un messaggio è stato influenzato dal profitto, dall'ideologia, da certi interessi, ecc. Per comprendere e reagire in modo appropriato a qualsiasi messaggio, dovremmo essere in grado di riconoscere i motivi sottostanti al contenuto, sia che sia esso destinato a informare, persuadere o intrattenere.

Gran parte dei media mondiali sono imprese commerciali, il cui sostentamento è soprattutto fornito dalla pubblicità. La pubblicità, nelle sue molteplici forme, è una parte essenziale del contenuto della stampa e dei media in genere, anche di quelli basati su Internet. Un'analisi quantitativa di ciò che viene offerto su giornali e riviste, radio e televisione e siti Internet ci dimostrerebbe la proporzione tra contenuti commerciali ed editoriali. Questo fatto è ben noto alla stragrande maggioranza dei consumatori. Quello che in pochi sanno, però, è che oltre a offrire valore commerciale al pubblico, i media vendono il loro pubblico a inserzionisti che rappresentano vari interessi che non sono pubblici ma personali, privati e commerciali. Uno scopo significativo dei programmi televisivi o radiofonici, del materiale su giornali e riviste, e dei siti web, è quello di creare un pubblico che sia positivamente predisposto agli interessi degli inserzionisti. Gli sponsor pagano per il tempo/spazio mediale dove collocare una pubblicità, il cui costo dipende dal numero di persone che consumano il contenuto mediale in cui è posizionato. Comprendere i meccanismi con cui i contenuti mediali rendono il pubblico ricettivo agli obiettivi degli inserzionisti è uno dei compiti centrali della digital media literacy.

Decifrare lo scopo del messaggio solleva il velo che nasconde i segreti sulla proprietà, la struttura, le relazioni e l'influenza delle istituzioni dei media nella società. Ciò è particolarmente significativo oggi, nella cultura e nell'ambiente digitale, dove chiunque può essere un medium, creare e diffondere contenuti mediali, attraverso i quali può convincere vaste masse di persone della giustezza di un punto di vista, indipendentemente dal fatto che le motivazioni trainanti delle azioni dell'autore siano positive o negative. L'ambiente digitale consente sia per una manipolazione più precisa dei contenuti che, al tempo stesso, un'elevata efficienza nel rilevare e smascherare bugie, odio e abusi. Pertanto, la digital media literacy presta particolare attenzione alle competenze critiche nella gestione delle tecnologie e dei dispositivi digitali.

Pertanto, le domande guida nell'affrontare la quinta questione fondamentale sono:

- Chi controlla la creazione e la diffusione del prodotto mediale?
- Perché viene prodotto un messaggio mediale? Come lo sappiamo?
- A chi viene inviato? Come lo sappiamo?
- Cosa viene venduto attraverso questo messaggio?
- A chi giova questo messaggio? Individui, organizzazioni, istituzioni?
- Chi paga per questo messaggio? Individui, organizzazioni, istituzioni?
- Chi beneficia del messaggio? Individui, organizzazioni, istituzioni?
- Quali decisioni possono aver influenzato la costruzione e la diffusione di questo messaggio: personali, commerciali, politiche?

La conclusione del lavoro su questa problematica potrebbe richiedere ulteriori approfondimenti sull'etica dei media. Qualunque sia l'argomento, i messaggi devono essere accurati, affidabili, pertinenti e imparziali. L'accuratezza è fondamentale per la credibilità ed è collegata a valori editoriali significativi come l'imparzialità e la correttezza. Trattare le persone in modo equo e presentare i contenuti in modo imparziale significa rispettare i fatti. L'accuratezza dei media non consiste semplicemente nel raccontare un fatto e renderlo disponibile, giusto o sbagliato che, ma piuttosto nel garantire che i consumatori dei media ricevano un'immagine il più possibile vera della realtà. Questo è fondamentale per una cittadinanza democratica informata. L'informazione affidabile è quella che mostra fino a che

punto i fatti che racconta possono essere affidabili, coerenti e privi di errori. Per valutarla occorre considerare sempre i seguenti fattori:

- **fonte:** verificare che le informazioni provengano da fonti credibili. Le fonti primarie (ricerche originali, documenti ufficiali) sono considerate più affidabili delle fonti secondarie (interpretazioni, riassunti)
- **obiettività:** verificare che l'autore presenti una visione equilibrata
- **autorialità:** verificare se vi sia un autore riconoscibile. I contenuti anonimi possono non essere attendibili. Occorre fare particolare attenzione alle fonti anonime o con interessi commerciali.

Si ricordi che la valutazione dell'affidabilità implica il pensiero critico e la comprensione del contesto (Jolls & Wilson, 2014).

Le informazioni rilevanti si riferiscono a fatti ritenuti cruciali per uno scopo o una situazione specifica. Nel contesto di un processo decisionale, che si tratti di affari, vita personale o qualsiasi altro scenario, le informazioni rilevanti possono influenzare l'esito di una decisione.

Due caratteristiche principali definiscono le informazioni rilevanti:

- **tempestività:** le informazioni sono disponibili quando necessario e sono sufficientemente aggiornate da influire sulla decisione in questione. Le informazioni obsolete potrebbero non essere utili e portare, potenzialmente, a conclusioni errate
- **capacità di fare la differenza:** le informazioni possono cambiare o influenzare una decisione.

È importante notare che ciò che è considerato rilevante può essere soggettivo e può variare in base al contesto o alle prospettive individuali. Ciò che è rilevante in uno scenario potrebbe non esserlo in un altro ([Linee guida editoriali della BBC](#)).

Infine, un cenno al pregiudizio. Il pregiudizio può essere definito come qualsiasi inclinazione a favore o contro una persona o un gruppo. Le distorsioni informative si riferiscono alla tendenza a raccogliere o interpretare le informazioni in modo selettivo, solitamente guidato dal presupposto di aumentare l'importanza di qualcosa a scapito di qualcos'altro. Per evitare distorsioni, occorre cercare sempre di considerare le prospettive mancanti e di pensare fino a che punto la loro omissione cambia l'intero quadro. Lo scetticismo e il pensiero critico aiutano molto a fare questo (Jolls & Wilson, 2014).

Considerare tutti gli aspetti e i fattori discussi sinora consente la costruzione sistematica di competenze di digital media literacy. Queste competenze non rappresentano uno stato definitivamente raggiunto poiché le tecnologie digitali e i fenomeni ad esse collegate cambiano costantemente. Qualcosa che oggi è dato per scontato potrebbe essere messo in discussione domani, e questa è la più grande sfida della digital media literacy come componente chiave della formazione del cittadino moderno.

Attività

1. Media e industria

Durata: 30 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Essere in grado di analizzare i messaggi dei media
- Essere in grado di creare messaggi mediali
- Essere in grado di verificare le fonti

Risorse e strumenti: [Media & Money: Crash Course Media Literacy #5](#) e videoproiettore o uno schermo TV.

Descrizione: Ogni rappresentazione è un insieme di scelte fatte dagli autori per influenzare il pensiero delle persone e ottenere un beneficio, di solito economico. Tutti i media sono un'impresa commerciale e hanno bisogno di fare profitti per esistere.

Quest'attività si articola in **tre fasi**:

1. Gli studenti guardano un breve video ([Media & Money](#)).
2. Discutono su un prodotto mediale precedentemente scelto dal docente.
3. Ogni studente (da solo o in coppia) fornisce esempi di un messaggio mediale e di come esso può manipolare il pubblico.

Gli studenti guardano il video "[Media & Money](#)" che illustra alcune importanti questioni relative ai media e agli interessi economici. Quindi iniziano una discussione su un prodotto mediale (un video, un articolo, una pubblicità, un libro, una brochure, una notizia, ecc.) a partire dalle seguenti domande:

- Perché è stato creato quel prodotto? – Qual è il suo scopo: intrattenere, informare, persuadere, ecc.?
- Qual è l'impatto del prodotto sul pubblico?
- Chi l'ha creato? Come è stato creato? E perché?
- Cosa è incluso e cosa è escluso dalla rappresentazione della realtà offerta da quel prodotto?

Nell'ultima fase dell'attività, gli studenti sono incoraggiati a fornire esempi di messaggi medial (come gli annunci pubblicitari) e di come essi manipolano la percezione della realtà (ad esempio, le pubblicità del gioco d'azzardo non presentano la possibilità di dipendenza; le pubblicità del cibo non presentano gli ingredienti non salutari, ecc.). Nel presentare il loro lavoro, gli studenti devono rispondere a tutte le domande poste durante l'attività e fornire le necessarie argomentazioni.

2. Le competenze di digital media literacy nella lotta alla disinformazione

Durata: 30 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Sviluppare le capacità di comprendere la natura intenzionale dei messaggi dei media
- Essere in grado di comprendere la natura del "testo" mediato
- Decostruire i messaggi dei media.

Risorse e strumenti: [Media Skills: Crash Course Media Literacy #11](#) e videoproiettore o uno schermo TV.

Descrizione

Come sappiamo, la media literacy è la capacità di accedere, analizzare, valutare, creare e agire utilizzando tutte le forme di comunicazione. Pertanto, avere competenze di media literacy significa sapere rispondere alle seguenti domande:

- Chi ha creato questo messaggio e con quale scopo: intrattenere, vendere, persuadere, ingannare o per altri motivi?
- Quali tecniche utilizza per mantenere e attirare l'attenzione?
- Quali stili di vita e quali punti di vista rappresenta?
- In che modo persone diverse potrebbero interpretare questo messaggio?
- Cosa viene omesso o tralasciato?

Si ricordi anche che per la valutazione della qualità e della credibilità di un messaggio mediale, occorre tenere conto dei seguenti concetti:

- **rilevanza:** il messaggio serve allo scopo?
- **accuratezza:** il messaggio si fonda su prove o opinioni?

- **pregiudizio**: quale rappresentazione distorta viene presentata (il pregiudizio di solito presenta una prospettiva che oscura la realtà presentando solo le prove che supportano un'opinione specifica)
- **affidabilità**: quanto è affidabile l'autore/ editore di quel messaggio?

Gli studenti (in piccoli gruppi) vengono invitati a guardare un telegiornale trasmesso su una delle reti televisive nazionali. È preferibile che il docente abbia una sua registrazione di un telegiornale in modo che gli studenti lavorino sulla stessa notizia. Gli studenti analizzano la notizia prestando attenzione alle cinque questioni chiave (**autorialità, formato, pubblico, contenuto e scopo**) e poi presentano il risultato del loro lavoro al resto della classe per confrontare le analisi.

Verifica e valutazione

1. L'arte come riflessione e provocazione

Durata: 20 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Essere in grado di decostruire i messaggi dei media artistici.
- Essere in grado di costruire messaggi mediali artistici.
- Essere in grado di trovare le informazioni necessarie online utilizzando le parole chiave corrette.

Risorse e strumenti

- Videoproiettore.
- Smartphone personale (o PC).
- Un'app per l'editing delle immagini.
- Informazioni su [Entropa](#) - scultura satirica di David Černý del 2009. In linea con il motto della presidenza ceca del Consiglio dell'Unione europea "Europa senza barriere", è stata presentata con il sottotitolo "Gli stereotipi sono barriere che devono essere rimosse".
- [SM7.3](#)

Descrizione

Il docente presenta agli studenti la scultura Entropa creata da David Černý ([SM7.3](#)), progetto commissionato nel 2009 dalla Repubblica Ceca in occasione della sua presidenza del Consiglio dell'Unione Europea, che è diventato immediatamente un'opera satirica e controversa in quanto ritraeva gli stereotipi più frequenti dei Paesi membri dell'UE.

Agli studenti (divisi in piccoli gruppi) viene chiesto di scegliere una o più rappresentazioni dei paesi membri ([SM7.3](#)) di Entropa e di discutere tra loro su cosa vedono e come "leggono" i messaggi dell'artista. Il docente raccomanda agli studenti di lavorare applicando le 5 questioni chiave della digital media literacy (l'autorialità, il formato, il pubblico, il contenuto e gli scopi). Per condurre l'attività il docente chiede anche trovare ulteriori informazioni online sulla scultura, il suo autore, l'idea che ne è alla base e il dibattito (incluse le polemiche) che l'hanno accompagnata (ad esempio [L'Entropa di David Černý – gli stereotipi sono barriere che è necessario eliminare](#) o [La provocazione di "Entropa, gli stereotipi sono barriere da demolire o Dietro il velo di 'Entropa'](#))

Infine, i gruppi vengono incoraggiati a produrre un'altra immagine del paese (o paesi) di Entropa su cui hanno discusso, utilizzando immagini gratuite da Internet e un editor di immagini o un generatore di immagini guidato dall'Intelligenza Artificiale.

Durante la presentazione dei lavori di gruppo, gli studenti valutano il lavoro degli altri studenti con scala da 1 a 5 (1=scarso; 2=mediocre; 3=buono; 4=ottimo; 5=eccellente) secondo i seguenti criteri:

1. Capacità di sintesi
2. Creatività dell'idea
3. Corretta applicazione dei concetti appresi tramite gli approfondimenti teorici (le 5 questioni chiave).
4. Formato appropriato
5. Credibilità del messaggio
6. Accuratezza delle fonti utilizzate

Al termine dell'attività, il docente annuncia i punteggi e li discute con gli studenti.

Bibliografia

- Celot, P. (2021). *MEDIA COACH How to become a media literacy coach*. EAVI.
https://eavi.eu/wp-content/uploads/2021/09/The-Media-Coach-Book_How-to-become-a-media-literacy-coach.pdf
- Centre for Media Literacy. (2012). *Media literacy. A system for learning any time, any where. Part 2: Tools for deconstruction*.
<https://www.medialit.org/sites/default/files/Part%202%20ToolsforDeconstruction2012.pdf>
- Cortesi, S., Hasse, A., Lombana-Bermudez, A., Kim, S., & Gasser, U. (2020). *Youth and Digital Citizenship+ (Plus): Understanding Skills for a Digital World*. Berkman Klein Center Research Publication. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3557518>
- Galili, I. (2021). *Scientific knowledge as a culture: The pleasure of understanding*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-80201-1>
- Hobbs, R. (2010). Digital and media literacy: a plan of action. The Aspen Institute.
https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2010/11/Digital_and_Media_Literacy.pdf
- Jolls, T., & Wilson, C. (2014). The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 68-78.
<https://doi.org/10.23860/jmle-6-2-6>

Risorse multimediali

- About Czech Republic & Prague. (2018, December 1). *L'Entropa di David Černý – gli stereotipi sono barriere che è necessario eliminare*. <https://simpleczech.com/2018/12/01/lentropa-di-david-cerny-gli-stereotipi-sono-barriere-che-e-necessario-eliminare/>
- BBC. (2024). *Editorial Guidelines*.
<https://www.bbc.com/editorialguidelines/guidelines>
- Crash Course. (2018, March 27). *Media & Money: Crash Course Media Literacy #5*. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=QpYrSLiloKo>
- Crash Course. (2018, May 8). *Media Skills: Crash Course Media Literacy #11*. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=Be-A-sCIMpg>
- David Cerny. *Entropa*.
<https://davidcerny.cz/405/entropa/>
- UE .*La provocazione di "Entropa, gli stereotipi sono barriere da demolire"*.
[https://www.europarl.europa.eu/RegData/presse/pr_post_story/2009/IT/03A-DV-PRESSE_STO\(2009\)02-06\(48713\)_IT.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/presse/pr_post_story/2009/IT/03A-DV-PRESSE_STO(2009)02-06(48713)_IT.pdf)

Ulteriori letture e risorse

- Allcott, H., & Gentzkow, M. (2019). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-236. DOI:[10.1257/jep.31.2.211](https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211)
- Burr, C., & Floridi, L. (2020). *Ethics of digital well-being*. Springer.
- Chesney, R., & Citron, D. (2018). Deep Fakes: A Looming Challenge for Privacy, Democracy and National Security, *California Law Review*, 107, 1753-1779.
https://scholarship.law.bu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1640&context=faculty_scholarship
- Crash Course. *Media literacy lessons*. Available Youtube.:
<https://www.youtube.com/watch?v=sPwJ0obJya0&list=PL8dPuuaLjXtM6jSpzb5qMNsx9kdmqBfmY>

- CrossCheck. (2017, May 5). *Did Emmanuel Macron Open an Offshore Account?* CrossCheck. <https://crosscheck.firstdraftnews.org/checked-french/emmanuel-macron-open-offshore-account/>
- CrossCheck. (2017, April 22). *Did London Muslims 'celebrate' a terrorist attack on the Champs-Elysees?* <https://crosscheck.firstdraftnews.org/checked-french/london-muslims-celebrate-terrorist-attack-champs-elysees/>
- Hindman, M., & Barash, V. (2018). *Disinformation, "fake news" and influence campaigns on Twitter*. Knight Foundation. https://kf-site-production.s3.amazonaws.com/media_elements/files/000/000/232/original/KF-DisinformationReport-final.pdf
- Jack, C. (2017). *Lexicon of lies: Terms for problematic information*. Data and Society. https://datasociety.net/pubs/oh/DataAndSociety_LexiconofLies.pdf
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, 7(1), pp. 3-14. <http://eprints.lse.ac.uk/1017>
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press.
- Marwick, A., & Lewis, R. (2017). *Media manipulation and disinformation online*. Data & Society. https://datasociety.net/wp-content/uploads/2017/05/DataAndSociety_MediaManipulationAndDisinformationOnline-1.pdf
- McDougall, J., Zezulcova, M., Van Driel, B., & Sternadel, D. (2018). *Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education, NESET II report*. Publications Office of the European Union. DOI:[10.2766/613204](https://doi.org/10.2766/613204)
- Potter, W. J. (2018). *Media literacy*. Sage.
- Tunikova, O., (2018, June 17). *Are we consuming Too Much Information?* Medium. <https://medium.com/@tunikova/are-we-consuming-too-much-information-b68f62500089>
- 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/>

8. Sviluppare Competenze di Digital Media Literacy e Cittadinanza Digitale



Il modulo in sintesi

8.Sviluppare competenze di digital media literacy e cittadinanza digitale	
<i>Abstract</i>	Questo modulo mira a sviluppare competenze di digital media literacy in classe, sottolineando l'importanza di diventare cittadini digitali responsabili. Tratta argomenti essenziali come la comprensione degli strumenti digitali, il pensiero critico, la valutazione dei messaggi dei media e il comportamento online sicuro così che gli studenti possano navigare nel mondo digitale con sicurezza e consapevolezza degli aspetti etici diventando cittadini digitali.
<i>Obiettivi di apprendimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprendere e valutare criticamente i messaggi dei media ● Sviluppare competenze digitali per il reperimento di informazioni e la creazione di contenuti ● Dimostrare un comportamento online responsabile ed eticamente consapevole come espressione di cittadinanza digitale ● Impegnarsi in discussioni critiche sulla digital media literacy e sul suo impatto sociale
<i>Risorse & strumenti</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Proiettore e schermo o lavagna interattiva - Computer o tablet con accesso a Internet - Dispense e schede di scenari stampati - Accesso alle risorse online per la digital media literacy
<i>Durata totale</i>	195 minuti

Introduzione

Durata: 20 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Familiarizzare con gli obiettivi e le attività del modulo.
- Autovalutare le conoscenze preesistenti sull'argomento.

Descrizione: La seguente attività introduce gli obiettivi del modulo e aiuta a valutare le pre-conoscenze degli studenti sui concetti di digital media literacy, fornendo una base per un'esplorazione più approfondita durante il modulo.

Attività di ice-breaking: "Istantanea della digital media literacy"

Introduzione

- Il docente spiega brevemente l'importanza della digital media literacy nel mondo di oggi.
- Gli studenti vengono informati che parteciperanno a una rapida attività interattiva per iniziare.

Discussione di gruppo

- Gli studenti sono divisi in piccoli gruppi di 3-4 persone.
- Ad ogni gruppo viene data una serie di domande da discutere per 3 minuti. Le domande sono:
 1. Che cos'è la digital media literacy?
 2. Puoi fare un esempio di una situazione in cui la digital media literacy è importante?

Condivisione delle informazioni dettagliate

- Dopo la discussione, ogni gruppo seleziona un portavoce per condividere un'intuizione chiave della discussione con l'intera classe.
- Il docente riassume queste intuizioni ed evidenzia gli obiettivi principali del modulo in base alle risposte degli studenti.

Approfondimenti teorici

Durata: 60 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Acquisire una profonda comprensione dei quadri di riferimento della digital media literacy.
- Analizzare e confrontare diverse definizioni e concetti di media literacy.
- Sviluppare capacità di pensiero critico riguardo al consumo e alla produzione di contenuti mediali.

Risorse e strumenti

- Un dispositivo elettronico e una connessione internet per lo screening del modulo e dei materiali supplementari.
- Materiali di lettura supplementari (ad esempio, articoli accademici, rapporti) i cui collegamenti sono incorporati nel modulo.

Insegnare la Digital Media Literacy

In questo modulo, gli studenti approfondiranno gli elementi essenziali delle competenze di digital media literacy. Considerando la natura in continua evoluzione della tecnologia, questi materiali dovrebbero essere visti come linee guida flessibili piuttosto che come contenuti rigidi.

Insegnare la media literacy

L'insegnamento della media literacy fornisce agli individui gli strumenti necessari per navigare con sicurezza nel complesso panorama dei media usando il pensiero critico. Comprendere la costruzione e la distribuzione dei messaggi dei media porta a scelte informate nel consumo e nella produzione, riducendo così il rischio di manipolazione e sfruttamento.

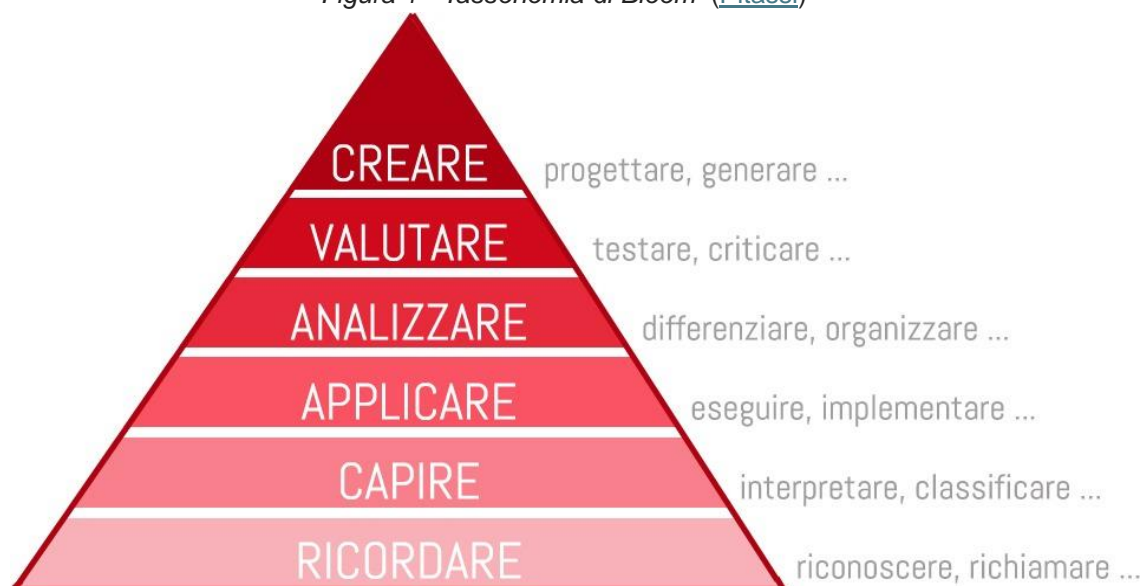
Insegnare la digital literacy

Navigare nel mondo digitale in modo efficace richiede pratica. Avere una solida base nel recupero delle informazioni, incoraggiare gli studenti ad apprendere le competenze digitali e la pratica costante sono fondamentali per promuovere la digital literacy.

Ispirandosi alla tassonomia di Bloom (fig. 1), un individuo che ha competenze di digital media literacy sa:

- **leggere i media:** questa competenza implica la valutazione, l'analisi, la decodifica, la valutazione critica, la contestualizzazione e la comprensione del significato dei messaggi mediatici.
- **scrivere (con) i media:** questa competenza implica la capacità di produzione creativa, competenze tecniche e digitali, capacità comunicative e di riflessione sui contenuti autogenerati.
- **utilizzare i media per la partecipazione:** questa competenza promuove la cittadinanza attiva digitale, la condivisione responsabile dei contenuti, la salvaguardia dei diritti individuali e altrui, la promozione della vita personale.

- Figura 1 - Tassonomia di Bloom (Pitassi)



La Tassonomia di Bloom (Fig. 1) fornisce una struttura gerarchica per le abilità cognitive dimostrando che livelli più elevati di apprendimento dipendono

dall'acquisizione di conoscenze e abilità essenziali a livelli inferiori. Proposta nel 1956 dallo psicologo dell'educazione Benjamin Bloom e rivisto nel 2001, la tassonomia classifica gli obiettivi di apprendimento e aiuta gli insegnanti a pianificare le lezioni offrendo loro un linguaggio comune per discutere e scambiare metodi di apprendimento e valutazione.

L'obiettivo dell'utilizzo della tassonomia di Bloom è incoraggiare il pensiero di ordine superiore negli studenti costruendo abilità cognitive di livello inferiore. La tassonomia di Bloom può essere incorporata in obiettivi di apprendimento più ampi.

QUADRO CONCETTUALE

1. Digital literacy e media literacy: definizioni e concetti

a) Definizioni

Media Literacy

Ispirandosi a diversi documenti dell'Unione Europea, EAVI (European Association for Viewers Interests - Media Literacy for Citizenship) definisce il termine generico media literacy come "la capacità di un individuo di interpretare autonomamente e criticamente il flusso, la sostanza, il valore e le conseguenze dei media in tutte le sue molteplici forme" e suggerisce che si tratta di una "costruzione piuttosto complessa, che esprime intrinsecamente molte idee e correnti di pensiero e di ricerca diverse" ([EAVI, 2009](#), p. 4). Secondo EAVI, l'obiettivo e l'ambizione ultima della media literacy è lo "sviluppo della comprensione critica individuale e della partecipazione dei cittadini (cioè, l'empowerment e l'interazione delle persone nella vita pubblica attraverso i media)" (ivi, p. 9) attraverso lo sviluppo delle capacità individuali per la comprensione critica in ambito socio-politico.

Tra le molte altre definizioni autorevoli di media literacy da parte di altre organizzazioni internazionali e istituzioni scientifiche e accademiche, la Commissione Europea (CE) definisce la media literacy come la competenza di affrontare, in modo autonomo e critico, l'ambiente della comunicazione e dei media creato nella "società dell'informazione". La CE propone una definizione in cui si possono chiaramente distinguere due dimensioni fondamentali: (a) Competenze individuali (definite come uso tecnico, comprensione critica e abilità sociali); e (b) Fattori ambientali (definiti come accesso ai media, educazione ai media, politiche e regolamentazione e altri ruoli delle parti interessate, ad esempio l'industria dei media e la società civile) (Fig. 2). Per una comprensione completa della media literacy, è necessario comprendere il contesto in cui essa si sviluppa (ivi, p. 21).

Il gruppo di esperti sulla media literacy della CE afferma che essa è una "espressione ombrello che include tutte le capacità tecniche, cognitive, sociali, civiche e creative che consentono a un cittadino di accedere ai media, di comprenderli criticamente e di interagire con essi" ([EC Mandate of the EGML, 2024](#)). Queste capacità consentono al cittadino di comprendere gli aspetti economici, sociali e culturali della società e di svolgere un ruolo attivo nei processi democratici. Ciò avviene per tutti i tipi di media (televisione, radio, stampa), attraverso tutti i tipi di canali (tradizionali, internet, social media) e a tutte le età. "La media literacy ha un significato diverso a seconda dei Paesi e delle parti interessate. È anche un concetto dinamico che si evolve di pari passo con la tecnologia e la società. Tuttavia, una chiave di volta in tutte

le possibili definizioni di media literacy è lo sviluppo del pensiero critico da parte dell'utente" ([EC Mandate of the EG ML, 2024](#)).

Digital Literacy

[L'UNESCO \(2018\)](#) definisce la digital literacy come "la capacità di definire, accedere, gestire, integrare, comunicare, valutare e creare informazioni in modo sicuro e appropriato attraverso tecnologie digitali e dispositivi in rete per la partecipazione alla vita economica e sociale". Include [ed è profondamente correlata con] competenze che sono variamente indicate come information literacy, data literacy, ecc. ([UNESCO, 2018](#), p. 132). [L'International Telecommunication Union \(ITU\) \(2010\)](#) sostiene che la digital literacy consiste nel dotare gli individui delle conoscenze, dei metodi e delle competenze necessarie per utilizzare e sfruttare efficacemente le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), facendo parte della più ampia digital media literacy che implica l'insegnamento dei concetti e delle tecniche necessarie per elaborare i dati e trasformarli in informazioni significative, conoscenze e decisioni informate (p. 32). A sua volta, [Eurostat \(2023\)](#) sostiene che la digital literacy è composta da cinque aree di competenza che verranno approfondite nella sezione successiva di questo modulo.

La CE sottolinea che "tutti gli europei hanno bisogno di competenze digitali per studiare, lavorare, comunicare, accedere ai servizi pubblici online e trovare informazioni affidabili" e che in Europa "oltre il 90% dei ruoli professionali richiede un livello base di conoscenze digitali", così come richiedono competenze di base di alfabetizzazione e matematica ([Digital skills, 2023](#)). Tuttavia, i risultati dell'indice di digitalizzazione dell'economia e della società (DESI) mostrano che 4 adulti su 10 che lavorano in Europa non dispongono di competenze digitali di base ([Digital skills and jobs, 2023](#)). Pertanto, la digital media literacy nell'UE ha acquisito più importanza che mai e "le competenze digitali [sono diventate] sempre più essenziali per la vita personale e professionale", e la partecipazione attiva come cittadini digitali ([Digital literacy in the EU: An overview, 2023](#)).

In sintesi, la digital literacy include tutte le abilità necessarie per usare le tecnologie digitali in modo efficace e muoversi in sicurezza nel mondo digitale. Questo significa saper trovare, valutare, creare e comunicare informazioni attraverso piattaforme e strumenti digitali. Non si tratta solo di saper usare un computer, ma anche di conoscere la sicurezza online, la privacy, la cybersecurity, la comunicazione digitale e il pensiero critico. In una società dove Internet è la principale fonte di informazioni, comunicazione e intrattenimento, la competenza digitale è fondamentale. Essa consente alle persone di trarre vantaggio dalla tecnologia, partecipare attivamente alle comunità online, proteggere la propria identità digitale e adattarsi ai continui cambiamenti del mondo digitale.

Confronto tra digital e media literacy

Per fare un confronto tra digital e media literacy ([StudyMassCom](#)), è necessario tenere presente quanto segue:

- **Premessa 1:** La media literacy è la capacità di accedere, analizzare, valutare, creare e agire utilizzando tutte le forme di comunicazione ([Safer Internet, 2023](#)).
- **Premessa 2:** La digital literacy è la capacità di utilizzare strumenti di comunicazione e/o reti di tecnologia digitale per accedere, comprendere, gestire, integrare, valutare e creare informazioni ([UNESCO \(2018\)](#)).
- **Conclusione:** Sebbene la digital literacy sia un concetto a sé stante, è da correlare alla media literacy come un suo sottoinsieme quando i due concetti vengono

confrontati. Pertanto, **la digital media literacy** è definita come la capacità di accedere, comprendere, partecipare e creare contenuti utilizzando i media digitali.

b) Concetti

Media Literacy

Come abbiamo detto, secondo la [CE \(2007\)](#), la media literacy è "la capacità di accedere ai media, di comprendere e valutare criticamente diversi aspetti dei media e dei contenuti dei media e di creare comunicazioni in una varietà di contesti" (p. 3). Lo studio della media literacy, tuttavia, impiega una varietà di termini e concetti simili in quanto è intrinsecamente intrecciato con una varietà di "alfabetizzazioni" rilevanti, come la **digital literacy**, la **information literacy**, la **computer literacy**, la **technology literacy**, la **cultural literacy**, la **audio-visual literacy**, la **artificial intelligence literacy**, la **algorithm literacy**, la **news literacy** e molti altri.

Queste connessioni dimostrano la natura multistrato e complessa della media literacy, che offre l'interpretazione più inclusiva, anche se è consigliabile chiarire il significato e la relazione tra questi termini quando necessario. Ad esempio, il riferimento alla information literacy sottolinea il carattere binario dei segnali trasmessi nel contesto dell'informatica e dell'uso del computer. Il riferimento alla audio-visual literacy evidenzia l'importanza del linguaggio impiegato in combinazione con il suono e l'immagine e, pertanto, non si riferiscono alla parola scritta o stampata ([EAVI, 2009](#)).

Oltre alle sue relazioni con altre alfabetizzazioni, la media literacy nasce anche in relazione a una vasta scala di concetti più ampi. Alcuni di questi concetti sono:

- **Intelligenza artificiale.** Essere consapevoli del suo potenziale, interagire con cautela, consumare e condividere consapevolmente le produzioni dell'IA in quanto simulazione dei processi di intelligenza umana da parte delle macchine, in particolare dei sistemi informatici.
- **Impegno civico.** Partecipazione attiva nella vita pubblica e nella comunità locale per promuovere una cittadinanza informata e impegnata, facilitando un coinvolgimento significativo nelle questioni sociali attraverso competenze di media literacy come il pensiero critico.
- **Etica digitale.** Principi morali che dovrebbero guidare il comportamento negli ambienti digitali, tra cui la privacy, i diritti digitali e l'uso responsabile della tecnologia, garantendo standard etici nel consumo, nella creazione e nella condivisione dei contenuti mediali.
- **Genitorialità digitale.** L'insieme delle pratiche che i genitori utilizzano per monitorare e guidare l'uso delle tecnologie digitali da parte dei loro figli. Si tratta di insegnare un consumo dei media sicuro, responsabile ed equilibrato.
- **Privacy digitale.** Proteggere le informazioni personali negli ambienti digitali, comprendere come i dati vengono raccolti, utilizzati e condivisi e adottare misure per salvaguardare la privacy.
- **Benessere digitale.** Mantenere un rapporto sano con la tecnologia, bilanciando le attività digitali con le attività della vita reale per promuovere la salute mentale e fisica, che coinvolge ma non si limita alla gestione del tempo trascorso davanti allo schermo e alle interazioni online.
- **Disinformazione e cattiva informazione.** Studiare, riconoscere e affrontare i casi e le condizioni in cui le informazioni false o fuorvianti sono diffuse intenzionalmente (disinformazione) o non intenzionalmente (cattiva informazione) al fine di promuovere un processo decisionale informato.

- **Integrità dei processi elettorali.** Attraverso le necessarie competenze di media literacy, è possibile avere processi elettorali equi, trasparenti e accurati, e aiutare gli elettori a ottenere informazioni credibili resistendo così alla manipolazione durante le elezioni.
- **Genere, migrazione e subalternità.** Esaminare il modo in cui i media rappresentano le minoranze, le differenze di genere e i migranti, e promuovere un'analisi critica di queste rappresentazioni per favorire l'inclusività e l'equità.
- **Consumo di media.** Si riferisce al processo di accesso e coinvolgimento nei contenuti mediali e alla valutazione critica di questi contenuti per comprenderne l'impatto e lo scopo attraverso le competenze di media literacy.
- **Proprietà dei media.** Capire chi controlla i media e in che modo la proprietà influenza i contenuti prodotti, oltre a riconoscere i potenziali pregiudizi e le dinamiche di potere nella produzione dei media.
- **Rappresentazione dei media.** Analizzare criticamente e comprendere come i media ritraggono vari gruppi e questioni e che tipo di discorsi (ri)producono di conseguenza, oltre a essere in grado di valutare e identificare stereotipi, pregiudizi e il loro impatto sulla percezione pubblica con queste rappresentazioni.
- **Consapevolezza e capacità di attenzione.** La capacità di mantenere la concentrazione e la consapevolezza, soprattutto quando si interagisce con i media digitali, praticando e promuovendo la consapevolezza per migliorare la concentrazione e ridurre gli effetti dannosi della connettività costante.
- **Sicurezza online.** Pratiche per proteggersi dalle minacce digitali come il cyberbullismo, l'hackeraggio e il furto di identità per rimanere al sicuro online.
- **Piattaforme di social media.** Comprendere come funzionano questi strumenti digitali, utilizzati principalmente per creare, condividere e interagire con i contenuti. Comprendere gli algoritmi che le governano, nonché il loro impatto significativo sulla comunicazione e sulla diffusione delle informazioni.

Digital Literacy

La digital literacy, come detto, è un sotto-insieme della media literacy e si riferisce alle competenze e alle conoscenze necessarie per accedere, valutare, creare e comunicare efficacemente utilizzando in particolare strumenti digitali. La digital literacy è fondamentale per diventare cittadini digitali informati in grado di interagire criticamente con i media digitali, comprenderne l'impatto e contribuire responsabilmente alle comunità digitali. Pertanto, la digital literacy promuove il pensiero critico, il comportamento etico e la partecipazione efficace alla società sempre più digitalizzata.

Anche la digital literacy è legata ad alcuni concetti-chiave:

- **Consapevolezza dell'algoritmo.** Gli algoritmi svolgono un ruolo cruciale nel determinare i contenuti che vediamo online e modellano il nostro consumo dei contenuti digitali in rete influenzando le nostre percezioni. Capire come funzionano questi algoritmi fornisce agli utenti la capacità di riconoscere i pregiudizi e i contenuti personalizzati che incontrano, promuovendo così un coinvolgimento più critico con le piattaforme digitali.
- **Realtà Aumentata e Virtuale.** La realtà aumentata (AR) e la realtà virtuale (VR) sono tecnologie che migliorano o creano esperienze mediali immersive. La consapevolezza

dei potenziali effetti e applicazioni di AR e VR aiuta gli utenti a navigare e valutare criticamente questi formati mediali innovativi.

- **Big data.** Si riferisce alle grandi quantità di dati generati nell'era digitale. Capire come i big data vengono raccolti, analizzati e utilizzati nelle piattaforme digitali fornisce agli individui una comprensione della portata dell'influenza dei dati sulla personalizzazione dei contenuti e sulla produzione di contenuti digitali.
- **Sicurezza informatica.** Implica l'atto di proteggersi da minacce online come hacking, phishing e malware. Pertanto, essere informati sulle pratiche di sicurezza informatica è fondamentale per salvaguardare le informazioni personali e garantire un coinvolgimento sicuro con i contenuti digitali.
- **Data literacy.** Questa abilità si riferisce alla capacità di interpretare e analizzare i dati in modo accurato ed è essenziale per valutare l'affidabilità delle fonti mediali. Grazie alla data literacy, gli individui possono distinguere tra informazioni credibili e informazioni fuorvianti, oltre che migliorare il loro processo decisionale informato.
- **Divario digitale.** Evidenzia il divario tra le persone che hanno facile accesso alle tecnologie digitali e quelle che non ne hanno. Riconoscere questo divario è essenziale per affrontare le disuguaglianze nell'accesso all'informazione e ai media e sostenere progressi tecnologici più inclusivi.
- **Impronta digitale.** Ogni interazione online lascia una traccia digitale formando una "impronta digitale". Poiché può influire sulla privacy personale, sulla reputazione e sulle interazioni reciproche, la consapevolezza di questo processo incoraggia un comportamento responsabile online, promuove la cittadinanza digitale e consente di gestire il modo in cui le informazioni personali vengono condivise e percepite.
- **Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC).** Comprende gli strumenti e le piattaforme utilizzati per la creazione, la distribuzione e il consumo di contenuti mediali. La familiarità con le TIC migliora la capacità dei cittadini di interagire efficacemente con i media digitali e di produrre contenuti, promuovendo una comprensione più approfondita del panorama digitale.
- **Netiquette.** Si riferisce al codice di condotta per interagire in modo rispettoso online. Una corretta "etichetta" garantisce una comunicazione efficace e riduce al minimo i conflitti nelle interazioni digitali, poiché favorisce un ambiente online positivo e produttivo.

Nota: il docente può utilizzare il gioco di carte di digital media literacy come attività per approfondire i concetti sopra espressi nel [SM8.7](#)

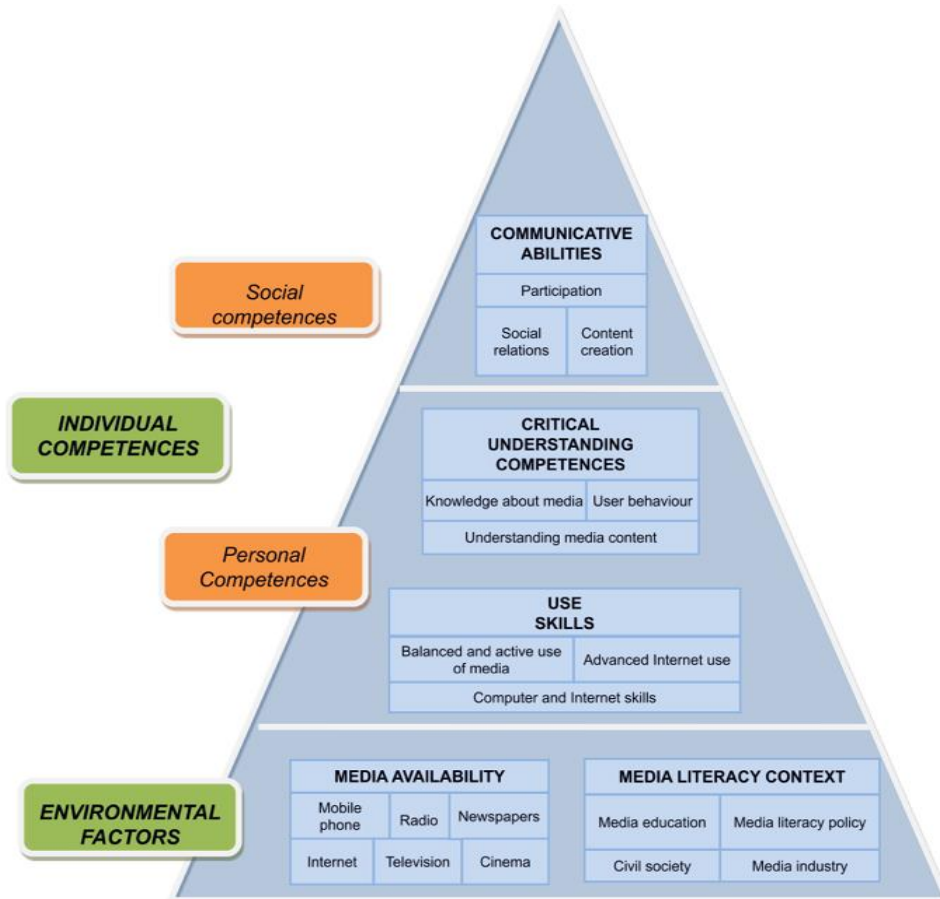
2. I quadri europei delle competenze in materia di digital media literacy

a) Media Literacy

La CE (2023) sostiene che "la media literacy (alfabetizzazione mediatica) consente alle persone di compiere scelte informate, comprendere la natura dei contenuti e dei servizi e beneficiare dell'intera gamma di opportunità offerte dalle diverse tecnologie della comunicazione, nonché di proteggere meglio loro stessi e le loro famiglie da contenuti dannosi o illeciti. La media literacy può anche fungere da valido strumento per combattere la diffusione della disinformazione, permettendo agli utenti di valutare in maniera critica la fonte delle informazioni in modo tale da individuare contenuti falsi o fuorvianti. L'alfabetizzazione mediatica dà dunque alle persone la possibilità di partecipare a un dibattito democratico più aperto e informato"

Il quadro europeo delle competenze in materia di media literacy (Fig. 2) mappa gli elementi essenziali per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza digitale. Promuovendo le abilità di uso (use skills), la comprensione critica (critical understanding) e le capacità comunicative, consente alle persone di navigare efficacemente nel mondo dei media. Questo quadro dimostra l'importanza di promuovere l'uso responsabile dei media, l'analisi critica dei contenuti e la partecipazione attiva negli ambienti digitali, garantendo che gli individui diventino cittadini digitali informati, coinvolti e responsabili. Inoltre, l'accesso a diversi media e a politiche educative di supporto rafforza ulteriormente queste competenze e ritiene che questo quadro sia cruciale per prosperare nell'odierna società digitale.

Figura 2 - Il quadro europeo delle competenze in materia di media literacy (EAVI, 2009)



All'interno del quadro (fig. 2) troviamo due macrolivelli: le competenze personali e i fattori ambientali. Vediamo in dettaglio.

Le **competenze personali** si distinguono in:

1. Competenze individuali che includono:
 - *Abilità d'uso*: le abilità d'uso permettono l'uso equilibrato e attivo dei media e incoraggiano gli individui a impegnarsi in modo responsabile con le varie forme di media. Si concentrano inoltre sull'uso avanzato di Internet e sulle competenze informatiche essenziali, sottolineando l'importanza di navigare nel mondo digitale in modo competente ed efficace.
 - *Competenze di comprensione critica*: gli individui sono incoraggiati a sviluppare una profonda conoscenza dei media, compresa la comprensione dei loro meccanismi e del loro impatto sulle persone. Si concentrano anche sulla comprensione dei contenuti mediali attraverso la quale analizzare e interpretare criticamente le informazioni.
2. Competenze sociali che includono:
 - *Abilità comunicative* che enfatizzano la partecipazione, le relazioni sociali e la creazione di contenuti. Queste abilità incoraggiano l'impegno attivo negli ambienti mediali e la capacità di costruire e mantenere relazioni attraverso i media, sviluppando competenze per produrre e condividere contenuti in modo efficace su varie piattaforme pertinenti.

I **fattori ambientali** si distinguono in:

1. La disponibilità di media. La disponibilità e l'accesso a forme di media come telefoni cellulari, Internet, radio, televisione, giornali e cinema sono fondamentali per sviluppare competenze di media literacy, in quanto essi rappresentano le risorse necessarie affinché le persone possano interagire attivamente nella società digitale.
2. Il contesto della media literacy. Si riferisce al contesto più ampio che può supportare (o meno) la media literacy nei contesti educativi formali, informali e non formali. Comprende anche le politiche di media literacy stabilite dai governi e dalle istituzioni, il ruolo delle organizzazioni della società civile nel sostenere la media literacy e il contributo dell'industria dei media nel supportare le pratiche di media literacy.

Questo quadro generale fornisce un approccio globale alla media literacy integrando le competenze individuali e i fattori ambientali. Sottolinea l'importanza non solo di acquisire competenze tecniche, ma anche di sviluppare capacità di comprensione critica e comunicative per diventare cittadini digitali responsabili e informati (Fig. 2).

Sulla stessa linea, l'[European Digital Media Observatory \(2021\)](#) definisce la media literacy come un insieme complesso e intrecciato di abilità e competenze che possono essere inquadrate in modi diversi in quanto includono capacità tecniche, cognitive, sociali, civiche e creative che consentono ai cittadini di avere una comprensione critica e un'interazione consapevole con i media.

Ad esempio, un'indagine del 2018 sull'insegnamento della media literacy nelle scuole ([McDougall, Zezulova, van Driel, Sternadel, 2018](#)) definisce cinque competenze essenziali di media literacy sulla base del quadro descritto in un rapporto del 2010 di Renee Hobbs: 1) Accesso; 2) Analisi e valutazione; 3) Creazione; 4) Riflessione; 5) Azione.

b) Digital Literacy

Il *Quadro europeo delle competenze digital per i cittadini (DigComp 2.2)* è fondamentale per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza digitale, in quanto consente alle persone di interagire con sicurezza, in modo critico e sicuro con le tecnologie digitali per l'apprendimento, il lavoro e la partecipazione attiva alla società.

Promuovendo queste competenze, il DigComp 2.2 fornisce alle persone le competenze necessarie per diventare cittadini digitali informati e responsabili, in grado di navigare e contribuire al mondo digitale in modo efficace (fig. 3).

Figura 3 - [Il quadro europeo delle competenze digitali per i cittadini - DigComp 2.2](#)



Come si evince dalla Figura 3, le competenze identificate nel [DigComp 2.2](#) sono cinque, a ciascuna delle quali corrispondono una serie di sotto-competenze specifiche:

1. **Alfabetizzazione su informazione e dati.** Articolare le esigenze informative, individuare e recuperare dati, informazioni e contenuti digitali. Giudicare la rilevanza della fonte e del suo contenuto. Archiviare, gestire e organizzare dati, informazioni e contenuti digitali.
 - 1.1. Navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali
 - 1.2. Valutare dati, informazioni e contenuti digitali
 - 1.3. Gestire dati, informazioni e contenuti digitali
2. **Comunicazione e collaborazione online.** Interagire, comunicare e collaborare tramite le tecnologie digitali, tenendo conto della diversità culturale e generazionale. Partecipare alla società attraverso i servizi digitali pubblici e privati e la cittadinanza attiva. Gestire la propria presenza, identità e reputazione digitale.
 - 2.1. Interagire con gli altri attraverso le tecnologie
 - 2.2. Condividere informazioni attraverso le tecnologie digitali
 - 2.3. Esercitare la cittadinanza attraverso le tecnologie digitali
 - 2.4. Collaborare attraverso le tecnologie digitali
 - 2.5. Netiquette
 - 2.6. Gestire l'identità digitale
3. **Creazione di contenuti digitali.** Creare e modificare contenuti digitali. Migliorare e integrare le informazioni e i contenuti in un corpus di conoscenze esistenti, comprendendo come applicare il copyright e le licenze. Saper dare istruzioni comprensibili ad un sistema informatico.

- 3.1. Sviluppare contenuti digitali
- 3.2. Integrare e rielaborare contenuti digitali
- 3.3. Copyright e licenze
- 3.4. Programmazione
4. **Sicurezza.** Proteggere i dispositivi, i contenuti, i dati personali e la privacy negli ambienti digitali. Proteggere la salute fisica e psicologica ed essere competenti in materia di tecnologie digitali per il benessere e l'inclusione sociale. Essere consapevoli dell'impatto ambientale delle tecnologie digitali e del loro utilizzo
 - 4.1. Proteggere i dispositivi
 - 4.2. Proteggere i dati personali e la privacy
 - 4.3. Proteggere la salute e il benessere
 - 4.4. Proteggere l'ambiente
5. **Risolvere problemi.** Identificare esigenze e problemi e risolvere difficoltà concettuali e situazioni problematiche in ambienti digitali. Utilizzare gli strumenti digitali per innovare processi e prodotti. Mantenersi aggiornati sull'evoluzione del digitale
 - 5.1. Risolvere problemi tecnici
 - 5.2. Individuare bisogni e risposte tecnologiche
 - 5.3. Utilizzare in modo creativo le tecnologie digitali
 - 5.4. Individuare i divari di competenze digitali

Le prime tre aree di competenza riguardano competenze riconducibili ad attività e utilizzi specifici. La quarta e la quinta sono invece “trasversali” in quanto si applicano a qualsiasi tipo di attività svolta con mezzi digitali. Elementi relativi a “Risolvere problemi”, in particolare, sono presenti in tutte le competenze, ma è stata definita un’area specifica per evidenziare l’importanza di questo aspetto per l’appropriazione della tecnologia e delle pratiche digitali” ([II quadro europeo delle competenze digitali per i cittadini - DigComp 2.2](#))

c) Cittadinanza digitale

Essere informati su tutti i concetti di digital media literacy esplorati sopra, integrare questi concetti nell'istruzione e fornire agli studenti le rispettive competenze consentirà loro di sviluppare capacità di partecipazione in modo informato e critico, gettando le basi del loro percorso per diventare cittadini digitali.

Le competenze di cittadinanza implicano la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri su questioni di interesse comune o pubblico, compreso lo sviluppo sostenibile della società. Ciò comprende la capacità di esercitare il pensiero critico, di risoluzione dei problemi, di sviluppare argomentazioni e di partecipare attivamente alle iniziative della propria comunità. Inoltre, comprende la capacità di accedere ai media tradizionali e ai media digitali e di comprenderne criticamente il ruolo e le funzioni nelle società democratiche ([European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019](#)).

La Commissione Europea sottolinea l'importanza dell'educazione alla cittadinanza digitale anche nel suo [Piano d'azione per l'istruzione digitale, 2021-2027](#). Questa iniziativa mira a migliorare le abilità e le competenze digitali degli studenti in tutta Europa, con particolare attenzione alla promozione del pensiero critico, della media literacy e del comportamento responsabile online tra gli studenti. (Commissione Europea, 2023).

Attività

1. Emozioni e immagini generate dall'Intelligenza Artificiale (IA)

Durata: 15 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Essere in grado di riconoscere l'impatto emotivo dei contenuti visivi generati dall'intelligenza artificiale
- Imparare a identificare e differenziare tra i segnali emotivi presentati nelle immagini generate dall'intelligenza artificiale
- Essere in grado di valutare criticamente i media
- Essere in grado di riconoscere e articolare le proprie reazioni emotive e le potenziali reazioni degli altri, favorendo l'empatia e l'intelligenza emotiva.

Risorse e strumenti

- Proiettore e schermo o lavagna interattiva.
- Due immagini generate dall'intelligenza artificiale (che possono essere visualizzate sullo schermo).

Descrizione

1. Selezionare le immagini generate dall'intelligenza artificiale: il docente prepara le 2 immagini generate dall'intelligenza artificiale (vedere un esempio di prompt per creare immagini generate dall'intelligenza artificiale nel [SM8.1](#)) che presentano varie scene, oggetti o altre immagini a scelta. Il docente si assicura che un'immagine evochi emozioni positive e un'altra emozioni negative.
2. Creare schede emotive: il docente predispose delle schede (flashcard) con diverse emozioni scritte su di esse. Ogni carta presenta una singola emozione (ad esempio, felicità, tristezza, paura, sorpresa, rabbia, disgusto, calma).
3. Allestimento del setting: il docente dispone l'aula in modo che gli studenti possano lavorare individualmente o in coppia, a seconda delle dimensioni della classe.

Immagini generate dall'intelligenza artificiale di ChatGPT:

	
<p>L'immagine generata dall'IA a sinistra mostra un paesaggio (che suscita emozioni positive).</p>	<p>Immagine generata dall'IA che mostra un crollo (che suscita emozioni negative).</p>

4. Fasi dell'attività

Introduzione:

- Il docente spiega brevemente il concetto di immagini generate dall'IA e come queste possano essere generate per evocare diverse reazioni emotive negli spettatori ([SM8.1](#)).
- Il docente sottolinea l'importanza di comprendere come le immagini influenzino le emozioni, in particolare nei media e nella pubblicità.
- Il docente informa gli studenti che verranno mostrate due immagini generate dall'IA.

- Per ogni immagine, gli studenti avranno un minuto per decidere quale emozione suscita l'immagine e scrivere la loro risposta.

Attività:

- Il docente visualizza sullo schermo la prima immagine generata dall'IA.
- Il docente concede agli studenti qualche minuto per scrivere l'emozione che provano in risposta all'immagine.
- Dopo 1 minuto, passare all'immagine seguente.

Discussione:

- Dopo che tutte le immagini sono state viste, il docente chiede rapidamente ad alcuni studenti di condividere le loro reazioni emotive alle due immagini.

Conclusione:

- Il docente riassume il punto di partenza fondamentale: le immagini generate dall'IA, come tutti i contenuti visivi, possono evocare molte reazioni emotive.

2. Decodificare le teorie del complotto generate da ChatGPT

Durata: 15 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Essere in grado di riconoscere e analizzare le teorie del complotto generate da ChatGPT per innescare intenzionalmente alcune emozioni negli spettatori.
- Essere in grado di valutare criticamente i contenuti digitali, valutare la loro influenza sull'opinione pubblica e applicare queste conoscenze per navigare nei complessi paesaggi mediali.
- Essere in grado di identificare le tattiche di manipolazione delle teorie del complotto.

Risorse e strumenti

- Proiettore e schermo o lavagna interattiva (opzionale per mostrare più contenuti generati dall'IA).
- Schede (flashcard) con "Esempi di le teorie del complotto generate da ChatGPT".
- Accesso a Internet (facoltativo per il docente per mostrare esempi).

Descrizione

1. Creare esempi di le teorie del complotto generate da ChatGPT: il docente prepara delle schede con esempi di le teorie del complotto generate da ChatGPT (si veda un esempio di set di scenari su [SM8.2](#)). Ogni scheda dovrebbe contenere un breve brano di testo generato da ChatGPT che dimostri tecniche di propaganda come disinformazione, manipolazione emotiva o inquadratura distorta. Assicurati un insieme di esempi che affrontino diversi argomenti e tattiche di teorie del complotto.
2. Allestimento del setting: il docente organizza l'aula in modo che gli studenti possano lavorare in piccoli gruppi e si assicura che ogni gruppo abbia uno spazio di lavoro.
3. Fasi dell'attività

Introduzione:

- Il docente spiega il potenziale dell'IA, come ChatGPT, di generare contenuti persuasivi che possono essere utilizzati per scopi di propaganda legata a certe teorie del complotto ([SM8.2](#)).
- Il docente sottolinea l'importanza del pensiero critico per riconoscere e sfatare le teorie del complotto.

Attività di gruppo:

- Il docente divide la classe in piccoli gruppi di 3-4 studenti e distribuisce una scheda "Esempi di teorie del complotto generate da ChatGPT" a ciascun gruppo ([SM8.2](#)).

- Il docente dice a ciascun gruppo di analizzare rapidamente l'esempio sulla propria scheda e identificare le tecniche utilizzate.

Presentazioni dei gruppi:

- Ogni gruppo presenta la propria analisi dell'esempio alla classe.
- Il docente facilita una breve discussione in classe sugli esempi presentati.

Conclusione:

- Il docente riassume i punti chiave dell'attività e sottolinea l'importanza del pensiero critico e della media literacy nell'identificare e combattere le teorie del complotto.

3. Detective del galateo digitale

Durata: 15 minuti

Obiettivi di apprendimento:

- Essere in grado di identificare e correggere comportamenti online inappropriati.
- Essere in grado di applicare la comprensione del galateo digitale.
- Capire come contribuire positivamente alle comunità online.

Risorse e strumenti:

- Proiettore e schermo o lavagna interattiva (opzionale per mostrare gli esempi).
- Schede (flashcard) su "Casi misteriosi".
- Accesso a Internet (opzionale per mostrare esempi).

Descrizione

1. Creare le schede di scenario: Il docente prepara una serie di schede di scenario con diversi casi di comportamento online (vedere un esempio di schede di scenario su [SM8.3](#)). Ogni caso deve descrivere una situazione di galateo digitale, con esempi positivi e negativi.
2. Fasi dell'attività

Introduzione:

- Il docente inizia spiegando agli studenti il concetto di galateo digitale: il galateo digitale, noto anche come netiquette, si riferisce all'insieme di regole e linee guida che governano il modo in cui gli individui interagiscono e comunicano negli ambienti digitali. Questo concetto enfatizza il rispetto, la considerazione e la responsabilità nell'uso degli strumenti e delle piattaforme digitali.
- Il docente discute con gli studenti perché è essenziale essere rispettosi e attenti agli altri quando si comunica online.
- Il docente fornisce agli studenti una diapositiva di PowerPoint con la definizione di galateo digitale.

Formazione dei gruppi:

- Il docente divide la classe in piccoli gruppi di 4-5 studenti.
- Il docente distribuisce una carta "Caso misterioso" a ogni gruppo.

Attività di gruppo:

- Ogni gruppo legge il caso assegnatogli e discute le seguenti domande:
 - o Cosa succede in questo scenario?
 - o Perché questo comportamento è un esempio di buono/cattivo galateo digitale?
- Il docente incoraggia ogni gruppo a scrivere la propria analisi e la soluzione proposta.
- Uno studente per gruppo condividerà le conclusioni del gruppo.

Attività individuale supplementare:

- Il docente assegna un breve saggio in cui gli studenti descrivono un'esperienza che hanno avuto con il galateo digitale e come l'hanno gestita o come la gestirebbero diversamente ora.

4. Avventura nel benessere digitale

Durata: 15 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Essere in grado di analizzare criticamente gli scenari digitali.
- Essere in grado di applicare la conoscenza dei principi del benessere digitale ai processi decisionali.
- Essere in grado di valutare le informazioni relative al benessere digitale.
- Essere in grado di valutare la credibilità dei suggerimenti e dei consigli digitali.

Risorse e strumenti

- Carte per il gioco di ruolo
- Lavagna interattiva o a fogli mobili (opzionale per mostrare i consigli per il benessere digitale)
- Pennarelli (facoltativi per mostrare i suggerimenti per il benessere digitale alla lavagna)

Descrizione

1. Creare schede di scenario per il gioco di ruolo: il docente prepara una serie di schede di scenari di gioco di ruolo che descrivono varie situazioni che coinvolgono il benessere digitale ([SM8.4](#)). Ogni scheda deve presentare una sfida e opzioni a scelta multipla su come reagire alla situazione presentata.
2. Allestimento del setting: Il docente dispone l'aula in modo che gli studenti possano muoversi rapidamente e partecipare alle attività di gioco di ruolo. Il docente si assicura che ci sia uno spazio libero per le discussioni di gruppo.
3. Fasi dell'attività

Introduzione:

- Il docente inizia spiegando agli studenti il concetto di benessere digitale: il benessere digitale si riferisce all'impatto delle tecnologie sulla salute mentale, fisica ed emotiva delle persone. Si tratta di mantenere un sano equilibrio tra attività online e offline, di gestire il tempo trascorso sullo schermo e di essere consapevoli di come le interazioni digitali influenzino il benessere generale.
- Il docente spiega che parteciperanno a un gioco di ruolo in cui prenderanno decisioni per migliorare il loro benessere digitale.

Formazione dei gruppi:

- Il docente divide la classe in piccoli gruppi di 3-4 studenti.

Attività di gioco di ruolo:

- Ogni gruppo riceve una carta scenario.
- Uno studente legge lo scenario ad alta voce al gruppo.
- Il gruppo discute le opzioni a scelta multipla e decide l'azione migliore.
- Il docente fa ruotare le carte scenario tra i gruppi in modo che ogni gruppo possa discutere più scenari.

Attività supplementare:

- Il docente crea una "Sfida del benessere digitale" in cui gli studenti si impegnano a praticare una o più abitudini digitali sane per una settimana e a riferire le loro esperienze.

Verifica e valutazione

1. Siamo cittadini digitali a tutti gli effetti?

Durata: 35 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Autovalutare le proprie competenze e i propri limiti in materia di cittadinanza digitale.
- Autovalutare le proprie conoscenze sulle idee chiave del modulo.
- Riflettere criticamente sulle proprie abitudini online e sulla conoscenza della cittadinanza digitale,

Risorse e strumenti

- Accesso attraverso il codice QR o il link al questionario di autovalutazione [SM8.5](#).
- Proiettore e schermo o lavagna interattiva.
- Computer o dispositivi con accesso a Internet.

Descrizione

1. Fasi dell'attività

Introduzione:

- Il docente reintroduce il concetto di cittadinanza digitale, sottolineandone l'importanza nell'odierna era digitale. Si pone l'accento sulla comprensione delle proprie abitudini online per diventare cittadini digitali più responsabili.
- Il docente dà accesso al questionario di autovalutazione presente nell'[SM8.5](#), utilizzando l'applicazione web Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>) o una simile.

Completare il questionario di autovalutazione:

- Gli studenti completeranno individualmente il questionario [SM8.5](#) per valutare le loro competenze in materia di cittadinanza digitale. Il questionario copre vari aspetti, tra cui il comportamento online, l'impronta digitale, la verifica dei fatti e la posizione dell'UE sulla digital media literacy. Questa attività è anonima per incoraggiare risposte oneste e riflessive.

Rivedere le risposte comuni:

- Il docente esamina le risposte più comuni del questionario. Questa fase aiuta a evidenziare gli argomenti chiave, che sono fondamentali per una cittadinanza digitale responsabile.
- Per le domande aperte, il docente sceglie da 2 a 3 risposte rilevanti per la loro comprensione di un argomento specifico, un tocco personale, ecc.

Discussione in classe:

- Il docente facilita una discussione basata sulle risposte comuni del questionario. Gli studenti discuteranno una per una le domande del questionario. Questa discussione mira a incoraggiare gli studenti a condividere le loro intuizioni e strategie per migliorare la loro cittadinanza digitale.

Conclusione:

- Il docente riassume i punti chiave dell'attività, sottolineando l'importanza dell'autovalutazione e del miglioramento continuo delle pratiche di cittadinanza digitale. Questa fase finale rafforza i risultati dell'apprendimento e incoraggia la riflessione continua.

2. Mappa mentale della cittadinanza digitale

Durata: 20 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Essere in grado di collaborare e consolidare la propria comprensione della cittadinanza digitale.
- Essere in grado di tradurre le nuove conoscenze in azioni pratiche.

Risorse e strumenti

- Accesso tramite codice QR o link alla mappa mentale [SM8.6](#).

- Proiettore e schermo o lavagna interattiva.
- Carta e penna.
- Computer o dispositivi con accesso a Internet.

Descrizione

1. Fasi dell'attività

Introduzione:

- Il docente introduce il concetto di mappa mentale e il suo utilizzo per fare brainstorming e consolidare l'apprendimento ([SM8.6](#)). Si pone l'accento sull'importanza di comprendere e migliorare le competenze di cittadinanza digitale.

Mappa mentale di accesso:

- Il docente dà ai partecipanti l'accesso alla Mappa Mentale [SM8.6](#), che verrà utilizzata per fare un brainstorming delle intuizioni e delle competenze chiave acquisite nel corso del modulo.

Mappa mentale completa:

- Gli studenti forniscono un feedback su due questioni principali:
 1. Quali sono le intuizioni o le competenze chiave che avete acquisito durante questo modulo? (1-3 parole)
 2. In che modo questo modulo ha migliorato la vostra consapevolezza come cittadini digitali?

Questa attività è anonima per incoraggiare risposte oneste e riflessive.

Esaminare le risposte comuni (3 minuti):

- Il docente esamina le risposte comuni alla prima e alla seconda domanda. Questa fase aiuta a evidenziare le intuizioni e le competenze chiave identificate dagli studenti.

Discussione in classe:

- La classe passa a una discussione di gruppo per consolidare l'apprendimento e incoraggiare lo scambio tra pari. Ogni studente presenta le proprie valutazioni e riflessioni, stimolando la discussione sul comportamento digitale responsabile. Il docente guida la conversazione, sottolineando gli aspetti chiave della cittadinanza digitale, come il rispetto online, la protezione delle informazioni personali e il contributo positivo alla comunità digitale. Il docente facilita una discussione basata sulle risposte comuni.
 1. Per la prima domanda, gli studenti discutono le risposte più frequenti.
 2. Per la seconda domanda, il docente seleziona 3-4 risposte per evidenziare concetti fondamentali come il fact-checking, la sicurezza online e il galateo online.

Gli studenti condividono le loro opinioni su questi argomenti, favorendo un ambiente di apprendimento collaborativo.

Conclusione:

- Il docente riassume i punti chiave dell'attività, sottolineando l'importanza del miglioramento continuo della cittadinanza digitale. Questa fase finale rafforza i risultati dell'apprendimento e incoraggia la riflessione continua.

Bibliografia

- Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107, 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture: Context, concepts and model* (Vol. 1). Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes>
- EAVI. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and understanding of how media literacy level in Europe should be assessed: Final report for the European Commission*. Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf
- Commissione Europea. (2007). *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale e al Comitato delle Regioni. Un approccio europeo all'alfabetizzazione mediale nell'ambiente digitale*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0833>
- Commissione Europea, (2023), *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027*, <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/digital-education/action-plan>
- European Commission: European Education and Culture Executive Agency. (2017). *Citizenship education at school in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/536166>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Digital education action plan 2021-2027. (2023). *Improving the provision of digital skills in education and training*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/149764>
- European Commission, Joint Research Centre, Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2 Il Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini. Con nuovi esempi di conoscenze, abilità e attitudini*. Publications Office of the European Union. https://www.agid.gov.it/sites/agid/files/2024-05/digcomp_2.2_italiano.pdf
- European Commission. (2023). *Communication from the Commission: Guidelines pursuant to Article 33a(3) of the Audiovisual Media Services Directive on the scope of Member States' reports concerning measures for the promotion and development of media literacy skills* (2023/C 66/02). Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52023XC0223\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52023XC0223(01))
- European Digital Media Observatory. (2021). *Media literacy in Europe and the role of EDMO: Report 2021*. Publications Office of the European Union. <https://edmo.eu/wp-content/uploads/2022/02/Media-literacy-in-Europe-and-the-role-of-EDMO-Report-2021.pdf>
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2010/11/Digital_and_Media_Literacy.pdf

- International Telecommunication Union. (2010). *World Telecommunication/ICT Development Report 2010: Monitoring the WSIS targets*. International Telecommunication Union. https://www.itu.int/ITU-D/ict/publications/wtdr_10/material/WTDR2010_e_v1.pdf
- McDougall, J., Zezulcova, M., van Driel, B., Sternadel, D. (2018). *Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education. NESET II Analytical report*. Publications Office of the European Union. DOI:[10.2766/613204](https://doi.org/10.2766/613204).
- Ohler, J. (2011). Digital Citizenship Means Character Education for the Digital Age. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 25–27. <https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516720>
- UNESCO. (2018). *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*. UNESCO Institute for Statistics. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265403.locale=en>

Risorse multimediali

- Pitassi E., La tassonomia di Bloom: come applicare i 6 livelli di abilità cognitive all'eLearning <https://www.emathe.it/la-tassonomia-di-bloom-come-applicarla-allelearning/>
- Council of Europe. *Well-being online*. <https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/wellbeing-online>
- European Commission. (2023, October 10). Digital skills. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-skills>
- European Commission. (2023, October 10). *Digital skills and jobs*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-skills-and-jobs>
- European Commission: Register of Commission Expert Groups and Other Similar Entities. (2024, January 29). *Media literacy expert group (E02541)*. <https://ec.europa.eu/transparency/expert-groups-register/screen/expert-grou/consult?lang=en&do=groupDetail.groupDetail&groupID=2541>
- European Union. (2023, December 6). *Digital Literacy in the EU: An Overview*. <https://data.europa.eu/en/publications/datastories/digital-literacy-eu-overview>
- Eurostat. (2023, August 25). Glossary: Digital literacy. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary%3ADigital_literacy
- Health and Digital Executive Agency. (2023, February 28). *Safer internet and media literacy in an online world*. https://hadea.ec.europa.eu/news/safer-internet-media-literacy-online-world-2023-02-28_en
- StudyMassCom. *Media Literacy and Digital Literacy: Similarities & Differences*. <https://studymasscom.com/media/media-literacy-and-digital-literacy/>

Ulteriori letture e risorse

- Celot, P. (2021). *MEDIA COACH How to become a media literacy coach*. EAVI. https://eavi.eu/wp-content/uploads/2021/09/The-Media-Coach-Book_How-to-become-a-media-literacy-coach.pdf
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for Democratic Citizenship Education in the internet age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565–607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>

- European Audiovisual Observatory. (2016). *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*. European Audiovisual Observatory.
<https://rm.coe.int/1680783500>
- Jæger, B. (2021). Digital Citizenship: A review of the academic literature. *Der Moderne Staat – Zeitschrift Für Public Policy, Recht Und Management*, 14(1), 24–42.
<https://doi.org/10.3224/dms.v14i1.09>
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063–2079.
<https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovations in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267.
<https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- Vivienne, S., McCosker, A., & Johns, A. (2016). Digital citizenship as fluid interface: Between control, contest and culture. In A. McCosker, S. Vivienne, & A. Johns (Eds.), *Negotiating digital citizenship: Control, contest and culture* (pp. 1-18). Rowman & Littlefield International.
https://www.researchgate.net/publication/312491876_Negotiating_Digital_Citizenship_Control_Contest_Culture
- Vuorikari, R., & Scimeca, S. (2022). *Development of the European Digital Skills Certificate (EDSC) - interim report*. Publications Office of the European Union.
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

9. Gli Studenti in tutte le loro Diversità



Il modulo in sintesi

9. Gli studenti in tutte le loro diversità	
<i>Abstract</i>	Questo modulo inizia con la definizione di diversità. Spiega perché è importante e cosa significano diversità e cultura in un contesto educativo. Approfondisce le diverse dimensioni della diversità e le discute in termini di impatto della disinformazione. Evidenzia le due prospettive dell'insegnante e dello studente. Il modulo si conclude con alcune attività aggiuntive che gli insegnanti possono utilizzare in classe.
<i>Obiettivi di apprendimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Capire perché la diversità in classe è preziosa ● Identificare i tipi di diversità ● Identificare come la disinformazione può influenzare i diversi di studenti presenti in classe.
<i>Risorse & strumenti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Proiettore e schermo o lavagna interattiva ○ Computer o tablet con accesso a Internet ○ Dispense e schede di scenario stampate ○ Accesso alle risorse online per la digital media literacy ○ Canva o un'altra applicazione simile ○ Presentazione in PowerPoint (SM9.1)
<i>Durata totale</i>	195 minuti

Introduzione

Durata: 40 minuti (di cui 30 minuti per Attività 1 e 20 minuti per Attività 2)

Obiettivi di apprendimento:

- Riflettere su una prima definizione del concetto di diversità.
- Riflettere sull'importanza della diversità degli studenti, degli stereotipi e del linguaggio distorto.
- Riflettere l'importanza del linguaggio nella discussione sulla giustizia multiculturale e sociale.

Descrizione:

All'inizio l'insegnante chiede agli studenti di definire alcune parole legate alla cultura e di fare un tentativo di definire la propria cultura, la propria dimensione sociale e le caratteristiche di altri gruppi. In seguito, gli studenti riflettono sul fatto che alcune parole possono essere associate al pregiudizio (vedi Attività 1: si possono usare tutte le parole o sceglierne alcune). Successivamente, avvia l'Attività 2 per mostrare come il linguaggio possa essere dannoso per alcuni gruppi sociali.

Attività

1. Linguaggio nella discussione di questioni multiculturali e di giustizia sociale

Durata: 30 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Riflettere sulle proprie pre-conoscenze rispetto a certi concetti.
- Comprendere certi concetti (pregiudizio, discriminazione, razzismo, sessismo, omofobia, cultura, multiculturalità) ed esplorare le complessità e le implicazioni delle diverse definizioni di ciascuno.
- Imparare ad apprezzare l'importanza del linguaggio nella discussione di questioni multiculturali e di giustizia sociale, e come il processo di discussione sulle definizioni contribuisca alla comprensione dei termini.

Risorse e strumenti

- Proiettore e schermo o lavagna interattiva
- Computer o tablet con accesso a Internet

Descrizione

L'insegnante divide gli studenti in gruppi di pochi partecipanti (una parola - un gruppo). Se possibile, i gruppi dovrebbero avere partecipanti provenienti da gruppi sociali diversi, almeno differenziati per genere. Il docente distribuisce ai gruppi una lista di termini (vedi sotto) e invita gli studenti a trovare una definizione per ciascuno di esso. Tutte le definizioni dovranno poi essere discusse dall'intero gruppo. Il docente, alla fine, illustra alla classe le definizioni tratte da un dizionario comune e sollecita il confronto con le definizioni date dagli studenti.

Note per il docente:

Definizioni (si consiglia di citare una definizione tratta da un dizionario comune):

- **Pregiudizio:** atteggiamento nei confronti di un'altra persona o di un gruppo di persone basato su stereotipi.
- **Discriminazione:** azione o comportamento basato su pregiudizi.
- **Razzismo:** le condizioni sistemiche che offrono ad alcune persone un accesso più consistente e più facile alle opportunità in base alla razza o all'etnia (percepita).

- **Cultura:** il modo di vivere, in particolare i costumi e le credenze comuni di un particolare gruppo di persone in un determinato momento.
- **Multiculturalità:** co-esistenza di usanze e credenze diverse.
- **Sessismo:** le condizioni sistemiche che offrono ad alcune persone un accesso più facile alle opportunità in base al sesso (percepito), al genere o all'espressione di genere.

Le note per il docente sono incluse in [SM9.3](#).

2. Quiz sul linguaggio distorto

Durata: 20 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Riconoscere il linguaggio fazioso (il linguaggio fazioso è costituito da parole o frasi che possono far sentire escluse o sottorappresentate alcune persone o gruppi).

Risorse e strumenti: computer

Descrizione

Il docente presenta e discute con gli studenti una lista di termini sollecitando la riflessione su come ciascuno esprima dei pregiudizi di diversa natura

A. Blacklist è una parola che può essere considerata un esempio di pregiudizio:

- Pregiudizi sulla disabilità
- Pregiudizi razziali
- Pregiudizio sull'età
- Pregiudizio sull'etnia

B. Confinato su una sedia a rotelle è il termine che può essere considerato un esempio di pregiudizio:

- Pregiudizi sulla disabilità
- Pregiudizi razziali
- Pregiudizio sull'età
- Pregiudizio sull'etnia

C. Nativo digitale è un termine che può essere considerato un esempio di pregiudizio:

- Pregiudizi sulla disabilità
- Pregiudizi razziali
- Pregiudizio sull'età
- Pregiudizio sull'etnia

D. Vacanze Pasquali è un termine che può essere considerato un esempio di pregiudizio:

- Pregiudizi sulla disabilità
- Pregiudizi razziali
- Pregiudizio sull'età
- Pregiudizio religioso

L'attività si basa su [25 esempi di linguaggio distorto | Ongig Blog](#) (in inglese). Per approfondimenti si consiglia di visionare questo sito.

Facoltativo: potete esercitarvi con il **software Text Analyzer** di Ongig, che segnala queste e molte altre parole e frasi di esclusione e fornisce suggerimenti per alternative a tali parole distorte.

Approfondimenti teorici

Durata: 40 minuti di presentazione (più 40 minuti per l'attività 3)

Obiettivi di apprendimento:

- Identificare i tipi più comuni di diversità.
- Analizzare l'impatto della diversità in classe.
- Analizzare come le fake news condizionano alcuni gruppi sociali.

Risorse e strumenti

- Accesso a Internet, presentazione *PowerPoint* ([SM9.1](#))

Descrizione

Il docente illustra un serie di approfondimenti teorici e poi conduce l'Attività 1.

Definire la diversità

La diversità è un concetto sfaccettato che può contenere molti elementi e livelli di distinzione. L'OCSE lo ha definito come *l'insieme delle caratteristiche che possono influire sulle modalità specifiche di realizzazione del potenziale di sviluppo e di apprendimento, tra cui le differenze culturali, linguistiche, etniche, religiose e socioeconomiche*. Questa definizione sottolinea la differenza tra il concetto di diversità, che identifica come un concetto neutro che riflette caratteristiche della natura umana (ad esempio l'altezza o la lingua), e il concetto di "diseguaglianza", in cui le caratteristiche differenziali sono associate a risultati diversi o a un trattamento diverso (OCSE, 2010). I tre principi di Equità, Diversità e Inclusione sono alla base di una società che mira a garantire un trattamento equo e a promuovere il pieno coinvolgimento di tutti i cittadini, soprattutto di quei gruppi tradizionalmente emarginati o che subiscono discriminazioni basate su attributi quali l'identità, il background migratorio o la disabilità:

- **L'equità** sottolinea l'allocazione delle risorse in base alle esigenze individuali, consentendo a comunità diverse di raggiungere una salute e una funzionalità ottimali.
- La **diversità** riguarda la presenza e la rappresentazione di un'ampia gamma di gruppi di identità sociale all'interno di organizzazioni, luoghi di lavoro o gruppi sociali.
- **L'inclusione** si dedica alla creazione di ambienti che riconoscano, valorizzino e celebrino metodologie, punti di vista, stili ed esperienze di vita diversi.

Il rapporto che presenta le recenti iniziative politiche di ciascun Paese dell'UE è disponibile in [Promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole in Europa - Ufficio delle pubblicazioni dell'UE \(europa.eu\)](#).

Perché è importante la diversità degli studenti?

La capacità di cooperazione, inclusione e riconoscimento di prospettive diverse è sempre più importante data la crescente varietà culturale delle società moderne. Questa diversità è in gran parte determinata dall'aumento della mobilità, che attira individui e famiglie nel continente europeo, soprattutto nei diversi Paesi dell'UE.

Il fenomeno della diversità degli studenti si sta espandendo in tutto il mondo, spinto da fattori quali le migrazioni, le differenze socio-economiche, il riconoscimento di vari generi e identità sessuali e la spinta verso un'istruzione inclusiva. Le sfide legate all'aumento della diversità sono condivise da quasi tutti i Paesi, ma il contesto in cui vengono affrontate può essere molto diverso. Alcuni Paesi, come gli Stati Uniti, hanno una lunga storia di migrazione e di popolazioni autoctone. Anche i Paesi europei hanno esperienze diverse: Paesi con storie coloniali come la Francia, Cipro o il Regno Unito accolgono migranti dagli anni Sessanta. Paesi alla ricerca di forza lavoro come la Germania o la Norvegia erano soliti reclutare lavoratori su base temporanea. Negli ultimi anni si sono intensificati i processi di migrazione

legati all'arrivo di migranti dall'Africa e da altre zone povere o in condizioni di conflitto del mondo.

La migrazione è infatti provocata non solo dalla ricerca di migliori opportunità di lavoro, ma anche come rifugio da condizioni di pericolo di vita o rischi per la salute in Paesi afflitti da conflitti armati. Intorno al 2015, un flusso massiccio di migranti e rifugiati ha iniziato a entrare attraverso il Mediterraneo e altre rotte, aumentando la presenza di migranti in Europa. Le recenti tendenze migratorie hanno determinato un aumento significativo della diversità, portando alla presenza di molteplici comunità etniche, razziali, linguistiche e religiose in molte nazioni. Inoltre, le società presentano anche forti differenze socio-economiche e regionali. Le moderne tendenze migratorie mostrano un numero significativo di famiglie migranti con bambini, il che indica la necessità cruciale per i Paesi di accoglienza di implementare misure di sostegno per assistere questi migranti nell'adattamento al nuovo ambiente. L'esperienza dei Paesi mostra che la scuola svolge un ruolo fondamentale come istituzione primaria nel sostenere l'integrazione dei bambini migranti e delle loro famiglie.

Le scuole hanno il compito di promuovere un ambiente inclusivo per l'istruzione e i processi di adattamento, plasmando in modo significativo le prospettive degli studenti sul mondo e sulle relazioni interpersonali. Questo ruolo sottolinea l'importanza delle istituzioni scolastiche nel guidare la comprensione e il riconoscimento della diversità da parte degli studenti. Sul ruolo delle scuole europee si veda il recente Rapporto che presenta le recenti iniziative politiche di ciascun Paese dell'UE è disponibile in [Promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole in Europa - Ufficio delle pubblicazioni dell'UE \(europa.eu\)](#).

L'esposizione a prospettive diverse facilita un processo di apprendimento più ampio e profondo, favorisce il pensiero critico e sfida le nozioni preconcepite (Black et al., 2018). La diversità può migliorare le capacità di pensiero attivo degli studenti e influire sull'apprendimento, ma può anche influire sull'efficacia delle lezioni e sulla frequenza a causa delle differenze culturali e dei fattori legati all'età (Kang'ethe & Muhuro, 2014). La capacità delle scuole di essere diversificate è correlata ai risultati degli studenti, soprattutto per gli studenti provenienti da famiglie a basso reddito e per quelli che imparano in una lingua diversa dalla propria (Min & Goff, 2016). Secondo la Strategia per l'inclusione dei rifugiati introdotta dall'[Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati \(2019\)](#) è fondamentale "promuovere un'inclusione equa e sostenibile nei sistemi educativi nazionali per rifugiati, richiedenti asilo, rimpatriati, apolidi e sfollati interni (p. 7).

Diversità e cultura nei contesti educativi

Il concetto di "cultura" ha un significato diverso. Le distinzioni tra le culture non si allineano ai confini linguistici, ai confini nazionali o alle divisioni etniche. In una società moderna e intricata, esistono diverse sottoculture, ognuna con un proprio quadro interpretativo unico che costituisce la base della conoscenza condivisa nella vita quotidiana. Gli individui all'interno di queste sottoculture si affidano a questi quadri per guidare le loro azioni e plasmare le loro percezioni. Sebbene la cultura sia spesso percepita come un sistema di simboli e significati distinti e ben precisi, alcuni studiosi sostengono che non si tratti di un'entità statica, ma piuttosto di un concetto dinamico e in evoluzione che sfugge a un'interpretazione univoca.

Il numero di gruppi sociali in relazione alla diversità culturale è in linea di principio incalcolabile. Questi gruppi dipendono da numerosi fattori di notevole complessità. Esistono diverse culture regionali o locali, differenze culturali tra classi socioeconomiche e gruppi di status, ma anche gruppi con stili di vita e background culturali diversi, sottoculture e culture professionali,

nonché gruppi che si differenziano dal mainstream in termini di comunicazione e interazione sociale o di sessualità e identità di genere.

Come detto, le recenti tendenze migratorie hanno determinato un aumento significativo della diversità, portando alla presenza di molteplici comunità etniche, razziali, linguistiche e religiose in molte nazioni. Inoltre, le società presentano distinte variazioni socio-economiche e regionali. Il processo di superamento delle differenze culturali e linguistiche nel contesto scolastico può essere più facile per alcuni gruppi che per altri, a seconda del loro rapporto con il gruppo dominante e la minoranza etnica (OCSE, 2010). Il modo in cui l'individuo concepisce la specificità culturale delle minoranze e dei migranti e il suo significato dipendono dalla sua definizione di cultura e identità collettiva. I livelli di cultura, che si riferiscono ai comportamenti appresi all'interno di una società, comprendono:

- La cultura **internazionale**, detta anche universale - la cultura che si estende oltre i confini nazionali, non limitata a un Paese, a un gruppo sociale o a un continente.
- La cultura **nazionale** - rappresenta le credenze e le pratiche condivise dai cittadini di una stessa nazione.
- La **sottocultura** - rappresenta le credenze e le pratiche condivise dai cittadini di uno stesso gruppo sociale.

Questi tre livelli culturali possono avere aspetti (Hidalgo, 1993):

- **Concreti**: sono quelli più visibili e tangibili della cultura e comprendono le dimensioni più superficiali come i vestiti, la musica, il cibo, i giochi e così via. Questi aspetti della cultura sono spesso al centro di "feste" o "celebrazioni".
- **Comportamentali**: riflettono i valori di una persona, spiegano come un individuo definisce i propri ruoli sociali, il linguaggio che usa e il suo approccio alla comunicazione non verbale. Tra gli aspetti importanti da menzionare in questa categoria vi sono il linguaggio, i ruoli di genere, la struttura familiare, l'affiliazione politica e altri elementi che collocano una persona a livello organizzativo nella società.
- **Simbolici**: comprendono i valori e le convinzioni di una persona. Possono essere astratti, e spesso sono gli aspetti più importanti per la definizione identitaria degli individui. Comprendono i sistemi di valori, i costumi, la spiritualità, la religione, la visione del mondo, le credenze, i costumi e così via.

La diversità all'interno dei contesti educativi comprende variazioni a tutti i livelli e attributi sociali come l'età, l'etnia, la posizione economica, l'orientamento di genere, la presentazione di genere, le preferenze sessuali, le limitazioni fisiche e la cittadinanza. Questi aspetti dell'identità sono interconnessi e possono evolvere nel corso della vita di un individuo. La diversità culturale in classe comprende l'esplorazione e la valorizzazione di queste differenze, nonché la creazione di una cultura di inclusione e riconoscimento tra gli studenti e l'intera comunità scolastica.

La diversità degli studenti in classe

Prospettive ed esperienze diverse e la diversità in genere arricchiscono le discussioni in classe e promuovono il pensiero critico. Gli studenti con personalità e culture diverse possono sviluppare in modo interattivo le competenze e imparare più velocemente a mettere in discussione le ipotesi, a sfidare gli stereotipi e a considerare punti di vista alternativi. Come sottolineato nel Modulo 4, un ambiente di apprendimento positivo e uno spazio sicuro sono elementi importanti per le discussioni e le sessioni di insegnamento relative alla disinformazione.

A partire dai primi anni di istruzione, gli studenti dovrebbero imparare ad apprezzare e rispettare le persone di culture diverse dalla propria. La diversità è fondamentale per gli studenti della scuola primaria perché li aiuta ad apprezzare le differenze tra le persone e le culture. In un mondo in rapida diversificazione, gli studenti meritano insegnanti e risorse educative che insegnino la diversità in classe e affermino l'importanza dell'inclusione, del rispetto e dell'equità per tutti (SOE, 2023):

- Introdurre la conoscenza e il rispetto per la diversità fin da piccoli può portare a interazioni più inclusive e rispettose con gli altri e può aiutare gli studenti a sviluppare un senso di empatia e comprensione per coloro che possono avere esperienze o prospettive diverse.
- I bambini spesso esprimono una curiosità naturale per il cibo, gli sport, l'arte, i vestiti, i libri per bambini, i giochi, i giocattoli e le danze di culture diverse. L'apertura e l'entusiasmo di imparare da e su persone diverse è un aspetto che gli insegnanti devono incoraggiare e coltivare.
- Gli studenti che da bambini imparano ad apprezzare e sostenere i membri di gruppi diversi possono diventare leader forti di comunità diverse e inclusive.

Come riassume la Figura 1, i tipi più comuni di diversità degli studenti che possono essere presenti in classe includono (SOE, 2023):

- **Diversità delle abilità:** differenze nelle abilità fisiche, mentali e di apprendimento.
- **Diversità di età:** differenze di età.
- **Diversità di genere:** differenze nell'identità e nell'espressione di genere.
- **Diversità etnica:** differenze di razza, etnia, origine nazionale e lingue parlate a casa.
- **Diversità religiosa:** differenze nell'appartenenza e nell'identificazione con i valori e/o le pratiche di una particolare religione o gruppo religioso.
- **Diversità socioeconomica:** differenze di reddito, livelli di istruzione, occupazione, sicurezza e stabilità abitativa degli studenti o delle loro famiglie.
- **Diversità esperienziale:** differenze nelle esperienze di vita degli studenti, come l'immigrazione, il servizio militare, l'adozione o l'affidamento.
- **Diversità di orientamento sessuale:** differenze negli orientamenti sessuali degli studenti.
- **Diversità geografica:** differenze nell'identità e nelle esperienze locali o regionali in base al luogo in cui gli studenti vivono, imparano e giocano.

Figura 1 – Le diversità degli studenti (SOE 2023)



La gamma di diversità presentate nella Figura 1 è aperta e gli studenti possono ricadere in una o più di esse, poiché le diverse dimensioni della diversità sono intrecciate e l'esperienza di esclusione e subordinazione si basa su molteplici fattori che possono essere additivi o trasversali. Ad esempio, una studentessa migrante può avere un background socioeconomico simile a quello di uno studente maschio, ma subire comunque una disparità di trattamento di fronte alle aspettative degli insegnanti a causa del minor sostegno da parte dei genitori o delle diverse aspettative sul ruolo di genere nella sua comunità etnica (OECD, 2010).

In base a queste diversità, le persone possono reagire in modo diverso o essere più vulnerabili alla disinformazione.

Diversità delle capacità

L'abilità è definita come la qualità o lo stato di essere capaci. La diversità di capacità si riferisce a diverse abilità e disabilità. Le differenze nelle abilità cognitive, socio-emotive e fisiche si aggiungono agli strati della diversità di abilità. Le persone hanno abilità diverse e nessuna è "migliore" dell'altra. Essere "fisicamente abili" non rende "normali" ma, piuttosto, "comuni", poiché ci sono semplicemente più persone fisicamente abili che persone con disabilità ([The Last Frontier in Diversity and Inclusion: Ability Diversity | LifeSpeak](#)).

Oggi il fenomeno della neurodiversità nella vita sociale e scolastica è sempre più presente. La sua natura deriva dalla diversità della popolazione umana in termini di sviluppo e funzionamento del cervello e dei modi associati di sperimentare il mondo e di funzionare a

scuola, all'università, al lavoro o nelle relazioni interpersonali. Sia la variabilità genetica che i fattori ambientali sono fonti di questa diversità. Si stima che circa il 15-20% della popolazione appartenga al gruppo di persone con diagnosi di neuroatipicità, comprese quelle che rientrano nello spettro autistico, con ADHD/ADD (disturbo da deficit di attenzione/iperattività), dislessia, discalculia, disprassia o sindrome di Tourette. Potrebbero esserci molte altre persone non diagnosticate, ma che manifestano caratteristiche neurotipiche in misura tale da influenzarle significativamente (Pisula et al., 2024).

La consapevolezza e la conoscenza della neurodiversità aprono nuove prospettive nel modo in cui pensiamo alle altre persone e alle relazioni sociali, e spesso anche a noi stessi. Il concetto di neurodiversità ci libera da una visione puramente medica dello spettro autistico, dell'ADHD, dei disturbi specifici dell'apprendimento e di altri fenomeni simili. Evidenzia invece l'importanza di adattare l'ambiente per soddisfare le diverse esigenze individuali e il ruolo che questo adattamento svolge nel contesto dello sviluppo e della realizzazione delle intenzioni di vita degli individui e, in ultima analisi, degli obiettivi e dei processi sociali. Per le scuole la presenza di questi studenti rappresenta molte opportunità: l'originalità, la creatività, la sensibilità e le capacità uniche di molti di questi individui ispirano e portano valori unici al processo educativo e all'interazione sociale. (Pisula et al., 2024).

Dall'altro lato, questi tratti di personalità possono influenzare il modo in cui le persone elaborano e valutano le informazioni, rendendole più propense a credere e condividere informazioni false. Le persone con tratti di personalità schizotipici, paranoici e istrionici hanno difficoltà a individuare le fake news. Inoltre, questi individui soffrono di maggiore ansia e si rimangono vittime di un maggior numero di pregiudizi cognitivi. Ovviamente, la disinformazione di per sé non causa la schizofrenia, ma alcuni tratti della personalità possono rendere gli individui più suscettibili a credere e condividere informazioni false. È importante affrontare sia i fattori psicologici sia la diffusione della disinformazione per promuovere una società più informata (Escolà-Gascón et al., 2023).

Un aspetto importante a livello scolastico è la diversità di apprendimento. In classe, ogni studente ha una propria strategia e un proprio stile di apprendimento, di cui anche l'insegnante deve tenere conto poiché può avere un impatto significativo sull'efficacia dell'insegnamento. Ad esempio, gli studenti cinesi tendono a evitare le discussioni critiche a causa dell'importanza della nozione di "armonia sociale" nella loro cultura di riferimento, ma modificando le strategie dialogiche nei contesti didattici si possono migliorare anche le loro capacità di pensiero critico (Chiu, 2014).

La diversità di apprendimento può essere considerata secondo alcune dimensioni:

- **Diversità degli stili di apprendimento:** differenze tra le modalità di apprendimento tipiche di un individuo, determinate da fattori cognitivi e di personalità;
- **Diversità delle strategie di apprendimento:** le differenze degli studenti gestiscono consapevolmente le loro esperienze e i loro sforzi di apprendimento;
- **Diversità motivazionale:** differenza nell'intensità e nell'orientamento della motivazione che i singoli studenti possono possedere e dimostrare. Gli studenti dimostrano una diversità sotto forma di motivazioni strumentali o legate al bisogno di integrazione sociale. Queste ultime in particolare sono ampiamente riconosciute come associate a un migliore rendimento scolastico.

Diversità di età

In generale, l'età non sembra avere molta importanza quando si parla di disinformazione, in quanto sia i giovani che gli anziani sono suscettibili alla disinformazione e alla misinformazione (Guillory & Geraci, 2010).

I Millennial e la Generazione Z si distinguono dalle generazioni precedenti. Sono più impegnati con tecnologie sofisticate e sono più abituati al multitasking rispetto alle generazioni precedenti. Sono desiderosi di imparare, ma in modi molto legati alle tecnologie digitali (Shatto & Erwin, 2017). Questo però non li rende necessariamente più critici rispetto alla disinformazione.

Diversità di genere

Si riferisce alla misura in cui l'identità, il ruolo o l'espressione di genere di una persona differisce dalle norme culturali dominanti. Questo termine sta diventando sempre più popolare come modo per descrivere le persone senza riferimento a una particolare norma culturale, in modo più affermativo e potenzialmente meno stigmatizzante della non conformità di genere.

Il linguaggio sul genere e sulla sessualità continua a evolversi rapidamente. Le parole e le loro definizioni cambiano o vengono perfezionate man mano che la comprensione dei complessi costrutti legati alla sessualità e al genere si evolve. Data la rapidità con cui cambia la terminologia, l'elenco dei termini e delle definizioni potrebbe cambiare in modo significativo in futuro. La comprensione dei termini correlati deve essere oggetto di costante esplorazione.

Un elenco di termini può essere consultato nel seguente link: [key-terms.pdf \(apa.org\)](#).

Come sappiamo, l'obiettivo della disinformazione è provocare risposte emotive da parte del pubblico. La disinformazione di genere si basa sui tradizionali costrutti sociali della femminilità. Il suo linguaggio è spesso iperbolico o utilizzato per veicolare affermazioni imprecise o fuorvianti, come ad esempio la retorica antiabortista che equipara i diritti riproduttivi all'infanticidio.

La disinformazione basata sul genere riguarda la creazione e la diffusione di contenuti che comprendono attacchi basati sul genere o che usano le armi della narrazione di genere per raggiungere obiettivi politici, sociali o economici. Le molestie misogine online si presentano in molte forme, tra cui immagini esplicite, commenti volgari e contenuti manipolati che danneggiano la reputazione di una persona. Queste molestie in molti casi coinvolgono celebrità e politici, soprattutto donne, scoraggiando la loro partecipazione alla sfera pubblica. Il rapporto *Impact Threats and Landscape* del 2019 ha rilevato che il 96% dei deepfakes è di tipo sessuale non consensuale e che il 99% di essi è stato compiuto ai danni di donne. I deepfakes sono un metodo relativamente nuovo di violenza di genere, che utilizza l'intelligenza artificiale per sfruttare, umiliare e molestare le donne. Uno degli esempi è stato osservato durante le elezioni tedesche. Le campagne di disinformazione hanno preso di mira la candidata dei Verdi Annalena Baerbock. La diffusione di foto di nudo manipolate, che suggerivano che fosse giovane e bisognosa di denaro, l'ha sessualizzata, mentre false affermazioni secondo cui Baerbock non avrebbe mai completato gli studi o l'attribuzione di una citazione inventata contenente una spiegazione insensata del cambiamento climatico hanno messo in dubbio la sua competenza. Un altro caso riguarda Rana Ayyub, una giornalista indiana che si è espressa contro la risposta del governo allo stupro di una bambina di otto anni e che è stata oggetto di un video deepfake realizzato nell'ambito di una campagna d'odio coordinata online. Anche Noelle Martin, una giovane donna australiana che si è battuta per il problema degli abusi sessuali basati sulle immagini, è stata oggetto di immagini sessuali fabbricate e di video deepfake. Più di recente, la poetessa britannica Helen Mort ha trovato online dei video deepfake di se stessa. Questi video, oltre a danneggiare le donne, sono usati

come forma di intimidazione per metterle a tacere e scoraggiarle dall'agire come figure pubbliche (Dunn, 2021).

I ragazzi e le ragazze a livello scolastico differiscono in termini di rendimento scolastico, dato che i ragazzi di tutte le età spesso ottengono risultati inferiori rispetto alle ragazze. Hanno maggiori probabilità di essere sottoposti a provvedimenti disciplinari e di ricevere diagnosi di difficoltà di apprendimento. I loro punteggi e voti nei test sono più bassi e hanno meno probabilità di completare la scuola secondaria. Lo stesso si può osservare a livello universitario, dove le donne superano gli uomini del 16%.

Ragazzi e ragazze differiscono anche in termini di presenza su alcune applicazioni di social media. Come mostra uno studio statunitense, le ragazze hanno una presenza quasi costante su TikTok, SnapChat, Instagram e Facebook, mentre i ragazzi preferiscono YouTube (Survey of US teens, 2023). Anche in Europa i ragazzi scelgono YouTube, mentre le ragazze scelgono Instagram, dove postano il doppio rispetto agli uomini e i loro commenti menzionano l'importanza dell'autostima in relazione agli standard di bellezza e all'esposizione a immagini corporee idealizzate (Aran-Rampsott et al., 2024).

Diversità etnica

L'etnia è una categoria basata sulla lingua parlata, sulla religione, sulla nazionalità, sulla storia e su altri fattori culturali che danno alle persone un senso di inclusione in un gruppo e di esclusione da un altro.

Sebbene l'etnicità sia solitamente incentrata sullo status di migrante, il termine può essere definito anche esaminando la razza dei partecipanti e le caratteristiche fisiche geneticamente trasmesse dei gruppi umani. Il primo approccio è utilizzato prevalentemente in Europa, mentre il secondo in America, e ciò può essere attribuito ai diversi modelli di movimenti migratori nei due continenti. Le intersezioni tra fattori geografici, economici, culturali, religiosi, etnici e razziali hanno avuto un impatto su numerosi problemi, tra cui atteggiamenti negativi, stigma e razzismo. Pur vivendo in un ambiente diversificato in termini di etnia e cultura, la mente umana si affida spesso a processi di categorizzazione per organizzare, semplificare e rendere più prevedibile la realtà. Una conseguenza diretta della categorizzazione è l'indulgenza verso gli stereotipi, che sono tipicamente basati su atteggiamenti pregiudizievole e si traducono in un trattamento preferenziale per l'ingroup e nella discriminazione dei membri dell'outgroup (Basilici et al., 2022).

I fenomeni di razzismo possono rimanere latenti per lungo tempo, emergere periodicamente diffondendo ampiamente stereotipi negativi e alimentare un discorso di esclusione nei confronti dei rifugiati e di altre minoranze (Papapicco et al., 2022). Un chiaro esempio di come la disinformazione sia stata messa al servizio della xenofobia e dell'antisemitismo è rappresentato dalle narrazioni che, durante la crisi del COVID-19, hanno attribuito la responsabilità della diffusione del virus a comunità asiatiche, musulmane o ebraiche in diverse regioni.

Un elemento che può aumentare il rischio di odio è il modo stesso di parlare e la forma di linguaggio che gli studenti usano. Il linguaggio ha molti strati nel modo in cui viene compreso, parlato e usato. L'esplorazione della diversità culturale evidenzia la forte connessione con la diversità linguistica. La diversità linguistica comprende il linguaggio parlato, ad esempio un bambino o una famiglia che parla una sola lingua, ma anche il parlare più lingue. Il linguaggio e la comunicazione possono anche richiedere materiali adattivi o tecnologie assistive, come il linguaggio dei segni o il braille, che aggiungono strati alla diversità linguistica. I parlanti di varietà non standard subiscono discriminazioni linguistiche e sociali perché le varietà

standard, che hanno un valore utilitaristico, sono considerate un uso corretto della lingua. Questo valore utilitaristico si traduce in uno status elevato, che offre più potere agli individui. Gli accenti regionali e stranieri usati dai migranti di solito si discostano dalla forma standard e la stigmatizzazione di queste varietà è talvolta comune. Questo vale non solo per la prima generazione di migranti, ma anche per le generazioni successive, che crescono sentendo e usando la propria varietà di lingua che magari parlano a scuola.

Gli adolescenti sono sensibili al tema delle migrazioni, in alcuni casi contrastando i valori delle loro famiglie. Sono anche molto attivi nel denunciare le motivazioni ingiuste della diffusione di notizie manipolate contro i migranti, ma hanno difficoltà a ricordarle (Papapicco et al, 2022).

Diversità religiosa

È importante capire che le persone hanno credenze religiose diverse o non hanno credenze religiose per niente, e questo può avere un impatto sulla loro partecipazione in classe. Gli studenti possono reagire in modo diverso alle lezioni in base alla loro religione o possono non essere presenti durante determinate festività religiose. Il numero di studenti per i quali la religione è personalmente importante è aumentato sia a causa dell'immigrazione, compresi i bambini nati in famiglie migranti, sia a causa delle tendenze fondamentaliste riscontrate in molte religioni negli ultimi decenni. Inoltre, le questioni religiose sembrano essere più importanti sia in termini di abbigliamento religioso (ad esempio, il burqa) che di simboli religiosi (ad esempio, la croce). Gli studenti riferiscono di essere stati oggetto di attenzione a causa delle immagini religiose che indossano in accordo con le loro convinzioni devote. Ad esempio, i ragazzi ebrei che indossano la kippah e i ragazzi sikh che indossano il patka o il dastaar (copricapo) sono vittime di bullismo a causa del loro abbigliamento. I bambini musulmani hanno molte più probabilità di quelli di altre religioni di subire atti di bullismo a scuola a causa della loro religione. Si pensi alle giovani musulmane che indossano il tradizionale hijab. In alcuni casi, questo tipo di indumenti o oggetti sono stati stigmatizzati con atti di bullismo. La maggior parte degli atti di bullismo nei confronti dei musulmani è perpetrata da altri studenti e alcuni episodi coinvolgono persino gli insegnanti.

La religione e le fake news sono intimamente legate al mondo di oggi in tre modi importanti (Douglas, 2018):

- La religione è spesso oggetto di fake news.
- I credenti religiosi sono spesso tra i destinatari delle fake news.
- La religione, nella forma particolare del fondamentalismo protestante, è un'importante origine storica delle fake news.

La disinformazione religiosa si diffonde molto rapidamente sui social media. I contenuti presenti nei social media sono infatti più difficili da confutare e di solito sono considerati un argomento delicato da discutere perché si può essere accusati di essere anti-islamici. Inoltre, la moderazione della piattaforma non rileva questo particolare tipo di disinformazione, poiché per gli algoritmi e i moderatori umani è ancora più difficile individuare e gestire i contenuti religiosi. ([Tentazioni online: Covid 19 e la disinformazione religiosa" Social Media + Society, Alimardani Elswah](#)).

L'aumento della religiosità e dell'identità politica contribuirebbe a rafforzare le credenze nella pseudoscienza e nel paranormale. I risultati di uno studio recente hanno rivelato che la credenza nel paranormale era significativamente più alta nei laureandi religiosi rispetto ai loro coetanei non religiosi (Therriault et al., 2022).

Come detto, la pandemia del Covid 19 ha creato molta disinformazione, in particolare quella diffusa dai leader religiosi. Per esempio, tra le comunità cristiane dell'America Latina, il pastore

messicano Oscar Gutierrez ha trasmesso uno dei video più visti su Facebook sulla soluzione di biossido di cloro, una candeggina industriale promossa come cura e trattamento preventivo per il Covid 19, spingendo il pubblico verso trattamenti non testati e potenzialmente pericolosi e capitalizzando la paura per promuovere il sentimento anti-vaccino. In seguito, il messaggio è stato controllato e contrassegnato come informazione falsa.

In Spagna, il cardinale Antonio Cañizares Llovera ha dichiarato che i tentativi di trovare un vaccino sono "opera del diavolo" e che i vaccini usano "feti abortiti". I leader della Chiesa in Australia hanno recentemente sollevato preoccupazioni simili, apparentemente ignari del fatto che la pratica di utilizzare cellule fetali è comune nello sviluppo di vaccini per decenni. In India, i leader religiosi e politici indu hanno promosso l'urina di mucca come cura per il Covid-19, ispirandosi allo status sacro delle mucche nell'induismo, e hanno dichiarato che il coronavirus avrebbe lasciato l'India una volta completata la costruzione di un controverso tempio. Le affermazioni secondo cui un vaccino contro la poliomielite conteneva prodotti a base di maiale o ingredienti tossici, spesso diffuse da chierici musulmani, hanno danneggiato la lotta contro la malattia nel Pakistan a maggioranza musulmana. ("Una verità indiscutibile": La disinformazione religiosa nella pandemia di coronavirus [firstdraftnews.org](https://www.firstdraftnews.org)).

Diversità esperienziale

Gli studenti di tutte le etnie hanno percepito i vantaggi della diversità, ma alcuni più di altri. La diversità etnica può costituire un fattore di rischio soprattutto in Europa, dove l'attenzione si concentra sui contesti di immigrazione. Per quanto riguarda la vittimizzazione, la diversità etnica rappresenta un fattore di rischio in giovane età e si trasforma in un fattore più protettivo nelle scuole secondarie (Basilici et al., 2022).

Alcuni dei problemi più comuni e meglio descritti del funzionamento del bambino con l'esperienza di rifugiato, includono il disturbo cronico da stress post-traumatico (PTSD), lo stress da combattimento (combat stress), la sindrome di Stoccolma e la sindrome del sopravvissuto. Come conseguenza delle esperienze traumatiche, il più delle volte l'individuo prova terrore e impotenza. Questo è accompagnato da pensieri negativi, ricordi, sogni, emozioni improvvise, paura, spesso intorpidimento, cioè una diminuzione dell'attività fisica e mentale, dolore fisico difficile da diagnosticare, oppure sintomi di agitazione costante che accompagnano il ricordo delle esperienze traumatiche, cioè irritabilità, scoppi di rabbia, ipersensibilità agli stimoli esterni, difficoltà di concentrazione, attacchi di panico (Badowska, 2015).

Le false informazioni che riguardano i migranti e i rifugiati non sono solo sensazionalistiche per il loro valore di shock, ma forniscono anche falsità stereotipate, parziali e pregiudizievoli. Da una prospettiva psico-linguistica, le bufale razziali possono essere utilizzate per trasmettere stereotipi e pregiudizi attraverso la manipolazione del linguaggio. Nelle fake news sono presenti forme linguistiche tipiche di stereotipi e pregiudizi che mirano a disumanizzare le persone. In questo senso, le bufale razziali possono essere utilizzate per influenzare gli atteggiamenti anti-immigrati (Papapicco et al., 2022).

Diversità di orientamento sessuale

L'identità di genere e l'orientamento sessuale sono costrutti diversi. Le persone transgender, come le persone cisgender, possono essere orientate sessualmente verso uomini, donne, entrambi i sessi o nessuno dei due e, come la maggior parte delle persone, di solito vivono la loro identità di genere (chi si sentono di essere) e il loro orientamento sessuale (da chi sono attratti) come fenomeni separati. Molte persone transgender sperimentano un cambiamento

nelle loro attrazioni sessuali, indicando che l'orientamento sessuale può essere più dinamico di quanto si pensasse (per saperne di più [keyterms.pdf](#)). Molte delle fake news che circolano sui social network sono dirette contro gruppi vulnerabili, come la comunità LGBTQI+ (Carratala, 2023).

Diversità geografica

La diversità geografica nelle scuole è strettamente collegata alla diversità culturale ed è pertanto fondamentale per diversi motivi:

1. *Arricchimento culturale*: La presenza di studenti provenienti da diverse aree geografiche porta una varietà di culture, lingue e tradizioni che arricchiscono l'ambiente scolastico. Questo favorisce una maggiore comprensione e rispetto reciproco tra gli studenti
2. *Preparazione al mondo globale*: Viviamo in un mondo sempre più interconnesso. Esporsi a diverse prospettive geografiche aiuta gli studenti a sviluppare competenze interculturali essenziali per il loro futuro professionale e personale.
3. *Inclusione e coesione sociale*: Promuovere la diversità geografica nelle scuole contribuisce a creare un ambiente inclusivo dove tutti gli studenti si sentono valorizzati e accettati. Questo riduce il rischio di discriminazione e isolamento sociale.
4. *Innovazione e creatività*: La diversità di esperienze e background geografici stimola la creatività e l'innovazione. Gli studenti imparano a vedere i problemi da diverse angolazioni e a trovare soluzioni più efficaci.
5. *Sviluppo di competenze sociali*: Interagire con persone di diverse provenienze geografiche aiuta gli studenti a sviluppare empatia, tolleranza e abilità di comunicazione interculturale.

In sintesi, la diversità geografica nelle scuole non solo arricchisce l'esperienza educativa, ma prepara anche gli studenti a diventare cittadini globali più consapevoli e competenti.

Minoranze stigmatizzate

La stigmatizzazione è un fenomeno sociale che porta all'emarginazione di un individuo o di un gruppo all'interno della società. Questo fenomeno si osserva spesso tra i bambini e i giovani nelle scuole. Le fake news e la disinformazione possono diventare una causa di maggiore stigmatizzazione.

Lo stigma porta alla discriminazione e alla perdita di dignità come risultato dei pregiudizi degli altri membri della società (Pingani et al., 2015). Lo stigma ostacola il rendimento scolastico e richiede alle scuole la capacità di adattare i servizi per arginare i vari modi in cui lo stigma influisce individualmente sul rendimento. Inoltre, lo stigma colpisce i singoli studenti in modo diverso. Inoltre, gli studenti possono avere diverse capacità di difendersi dai danni dello stigma. Alcuni hanno accesso a risorse culturali che combattono la sfida ontologica dello stigma; queste risorse potenzialmente proteggono le minoranze dall'interiorizzazione dello stigma stesso (Jeffries, 2006). All'individuo stigmatizzato viene assegnato un attributo che lo rende diverso e solitamente meno desiderabile degli altri. La persona viene così declassata da individuo completo a persona screditata. Di conseguenza, la persona stigmatizzata viene isolata ed emarginata.

Le persone appartenenti a minoranze stigmatizzate, comprese le persone neurotipiche, spesso si aspettano di essere rifiutate o discriminate, il che le porta a ritirarsi dall'interazione sociale e a ridurre le possibilità di beneficiare di opportunità educative o lavorative, di ricevere sostegno o di perseguire passioni e interessi. Le ricerche dimostrano che subire

discriminazioni basate su stereotipi può portare all'interiorizzazione di tali stereotipi. Chi è oggetto di pregiudizi inizia a condividerne il contenuto e a considerare gli stereotipi come una verità essenziale su se stesso, con effetti negativi sull'autostima e sull'umore. Ad esempio, se uno stereotipo recita: "Una persona nello spettro autistico/ADHD non è in grado di affrontare la vita", un membro di questo gruppo che ha interiorizzato questa convinzione penserà "Non sono in grado di affrontare la vita", il che influenzerà il suo processo decisionale e la sua immagine di sé.

Il bullismo etnico è un sottotipo di bullismo basato su pregiudizi e si riferisce a chi prende di mira qualcuno a causa del suo background etnico o della sua identità culturale. Può includere forme dirette (ad esempio, insulti razziali e riferimenti espliciti ad abitudini e costumi specifici della cultura) e indirette. Questo comportamento ha un impatto negativo sulla crescita dei giovani. Il bullismo etnico porta le vittime a credere che il proprio background etnico e la propria identità sociale siano la causa della vittimizzazione, con conseguente auto-colpevolizzazione e sentimenti di inadeguatezza.

È importante sottolineare che lo stigma interiorizzato (vissuto, interiorizzato, cioè auto-stigma) e lo stigma pubblico (proveniente dagli altri, stigma esterno) sono questioni separate (Vogel et al., 2013). Sono le convinzioni interiorizzate associate al contenuto degli stereotipi ad avere un impatto negativo più forte sul benessere e sulla salute rispetto alla stigmatizzazione da parte della società stessa. Sperimentare lo stigma significa essere consapevoli degli stereotipi sul gruppo a cui si appartiene, ma non necessariamente essere d'accordo con il loro contenuto: non è raro che i membri di una minoranza rispondano con proteste, movimenti di auto-sostegno o di orgoglio. L'appartenenza a un gruppo stigmatizzato e il timore di essere discriminati possono portare a sentimenti di vergogna e al desiderio di nascondere la propria identità: le persone neurodivergenti spesso riferiscono che preferiscono non informare gli altri di essere nello spettro autistico o di aver ricevuto una diagnosi di ADHD, perché questo potrebbe avere un impatto negativo sul modo in cui vengono trattati o valutati dalle persone neurotipiche. La riluttanza ad esplorare la propria identità (il cosiddetto "coming out") può motivare ulteriormente il ricorso al camuffamento sociale con conseguente aumento della tensione e del senso di inadeguatezza.

Attività

1. Quali sono le vostre identità sociali?

Durata: 40 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Comprendere e apprezzare la cultura degli altri.
- Imparare ad apprezzare la cultura degli altri.
- Comprendere la diversità in classe.

Risorse e strumenti: Carta e penna o computer con word processor

Descrizione

Capire se stessi aiuta a capire gli altri. Il primo passo che porta alla comprensione culturale è la riflessione sui propri valori e sulla propria cultura. Ogni individuo, insegnante o studente ha un proprio sistema di percezione del mondo e delle altre persone. Riflettere sulla propria cultura e sui propri valori può aiutare a gettare un ponte verso la comprensione della cultura e dei valori degli altri, simili o diversi dai propri.

Fase 1

L'insegnante chiede agli studenti di pensare ai gruppi, alle identità e alle dimensioni a cui appartengono in base alle classificazioni spiegate nel corso del modulo (genere, etnia, religione, regione/radici, struttura familiare, le abilità/disabilità, orientamento sessuale, ecc.).

Fase 2

L'insegnante chiede agli studenti di riflettere sulle seguenti domande e di scrivere le risposte:

1. Quali sono i tratti più importanti che danno forma a chi sei? Prova a disegnare uno schema.
2. Conosci altri che hanno tratti simili? In che modo i tratti sono uguali?
3. Conosci altri che hanno tratti diversi? In che modo i tratti sono diversi?
4. A quali gruppi sociali pensi di appartenere?
5. Ricordi qualche fake news che ti ha particolarmente colpito perché attacca a un certo gruppo sociale?

Fase 3

L'insegnante divide gli studenti in piccoli gruppi e a ciascuno chiede di trovare esempi di fake news riguardanti determinati gruppi sociali e di spiegare le ragioni e gli effetti di quella disinformazione.

Fase 4

I gruppi presentano il risultato della loro ricerca al resto della classe e discutono tra loro e con l'insegnante sull'importanza di sviluppare il pensiero critico rispetto alle diverse forme di discriminazione.

Verifica e valutazione

1. Assegnazione di un poster per sfatare un mito/stereotipo

Durata: 55 minuti di attività in classe + un tempo vario per attività di studio individuale/di gruppo a casa.

Obiettivi di apprendimento:

- Esercitarsi a utilizzare gli strumenti di fact-checking per verificare le informazioni.
- Applicare le conoscenze e le abilità del corso.
- Imparare a sfatare miti/stereotipi in questo caso legati a gruppi di diversità (abilità mentali o razzismo, genere, ecc.).
- Utilizzare una forma di visualizzazione per combattere la disinformazione e le fake news.

Risorse e strumenti:

- computer, internet, accesso alle piattaforme Canva PowerPoint o qualsiasi altro strumento di disegno.

Descrizione

La valutazione consiste in un progetto. Gli studenti sviluppano un poster per sfatare miti/stereotipi e poi valutano l'impatto di una breve presentazione di questi poster nel gruppo.

Fase 1

L'insegnante spiega l'idea del progetto di debunking e crea gruppi di 4/5 studenti. Si raccomanda una selezione casuale. Ogni gruppo lavorerà su un mito/stereotipo.

L'insegnante prepara un elenco di miti/stereotipi (può anche chiedere agli studenti di navigare in rete e cercare loro stessi l'argomento su cui vogliono lavorare).

L'elenco che è solo una proposta che può essere modificata dall'insegnante o anche dagli studenti

- **Abilità/Capacità:**
 - a. Le persone con malattie mentali sono imprevedibili, pericolose e incurabili.
 - b. Le persone con problemi di salute mentale non possono lavorare.
 - c. I problemi di salute mentale sono un segno di debolezza.
- **Sesso e genere:**
 - a. Esistono differenze biologiche nel cervello degli uomini e delle donne ([Busting Myths About Sex and Gender - SAPIENS](#)).
 - b. Le parole stereotipate associate ai generi sono: spumeggiante e provocante per le donne, dominatore o aggressivo per gli uomini.
 - c. I disturbi alimentari colpiscono solo le donne.
- **Etnico:** Il DNA dei bianchi e dei neri è completamente diverso.
- **Religioso ed etnico:** tutti i musulmani sono arabi.
- **Socioeconomico/background migratorio:**
 - a. Gli individui che provengono da contesti con un livello di istruzione inferiore sono meno capaci di quelli che provengono da contesti con un livello di istruzione superiore (per approfondire, si legga il seguente [articolo, in inglese](#)).
 - b. i migranti sono un peso per l'economia.
 - c. I migranti diffondono malattie.

L'insegnante incoraggia gli studenti a modificare il testo di questi esempi dell'elenco per adattarlo al loro progetto.

Nella costruzione dei loro poster gli studenti dovrebbero concentrarsi su:

- Accuratezza delle informazioni.
- Chiarezza delle informazioni e dell'impaginazione (sulla base degli argomenti precedenti, è possibile utilizzare anche il [Manuale della demistificazione](#) (Debunking Handbook 2020)).
- Uso di immagini o effetti per integrare il messaggio e aiutare a chiarire i concetti.
- Produzione di un messaggio accattivante e al tempo stesso sensibile ai diversi punti di vista e attento verso qualcuno che potrebbe essere offeso da una fake news.
- Correttezza ortografica, assenza di refusi o immagini sfocate o di scarsa qualità.
- Uso di dimensioni e caratteri adeguati.

Si possono fornire alcuni esempi di poster:

<p>The Truth About Autism</p> <p>Autism is a disorder in which an individual can experience language deficits, difficulty establishing close relationships, and performing ritualized actions.</p> <p>Myth Vaccines cause Autism</p> <p>There is no evidence that the vaccine preservative Thimerosal, which can breakdown into Mercury, causes Autism</p> <p>Fact Why does there seem to be an increase in the rate of Autism?</p> <p>A new law in the 1990s required schools to keep count of children with disabilities</p> <p>The recent criteria is less strict, allowing more people to meet the diagnostic criteria</p> <p>Individuals with language disorders or mental retardation may have their diagnosis swapped with Autism</p> <p>Parents and teachers are more likely to notice symptoms in children due to the portrayal of Autism in the media</p> <p>Know the facts about autism!</p> <p>Brought to you by: Rhanna Rieke The 50 Great Myths of Popular Psychology</p>	<p>Racism often comes from stereotyping, can be both positive and negative ones</p> <ul style="list-style-type: none"> Think/discuss/consider - What are the negatives of having stereotypes even if they seem nice at first? I've only included boys to avoid discussing gender stereotypes, just racial stereotypes. <p>Chinese:</p> <ul style="list-style-type: none"> Smart Can speak 2 languages Eat cats and dogs All look the same Bad drivers <p>Indian:</p> <ul style="list-style-type: none"> Smart Can speak 2 languages Smell of curry Religious Strict parents Have arranged marriage <p>Black:</p> <ul style="list-style-type: none"> Good at sports Cool hair Less intelligent Can't swim Enjoys rap music Love chicken Parents aren't together.
<p>Fonte: Karla Lasonde e Melissa Birkett (eds) <i>Psychological Myths, Mistruths, and Misconceptions</i>, 2021.</p>	<p>Fonte: Stereotipi razziali - informazioni sul razzismo per bambini Risorse didattiche (tes.com)</p>

Fase 2

Ogni gruppo deve progettare un poster che si rivolga a un particolare mito (si possono usare PowerPoint, Canva o altri strumenti).

Fase 3

Gli studenti condividono i loro poster con quelli degli altri gruppi. Questa condivisione avviene in una piattaforma di e-learning in uso alla scuola. L'insegnante fa in modo che gli studenti possano raccogliere i feedback reciproci. L'insegnante può anche creare un'attività sulla piattaforma per votare il migliore.

Dopo il feedback dei colleghi, anche il docente dovrebbe fornire un feedback.

Fase 4

Dopo avere ricevuto i feedback degli altri gruppi, ogni gruppo aggiorna la versione finale del poster. L'insegnante incoraggia gli studenti a condividere i poster sui social media.

Per la verifica e la valutazione di questa attività si veda [SM 9.5](#).

Attività aggiuntive

(opzionale)

1. Diversità e inclusione nelle scuole in Europa

Durata: 15 minuti

Obiettivi di apprendimento: acquisire familiarità con la diversità nell'UE.

Risorse e strumenti:

Descrizione:

Utilizzare le pubblicazioni dell'UE per scoprire alcuni dati e fatti sulla diversità nelle scuole in Europa. Scaricare il file [Promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole in Europa - Ufficio delle pubblicazioni dell'UE](#) o aprire [SM9.2](#).

Trovare le risposte alle seguenti domande:

1. Quali sono i **motivi** principali su cui si basano i casi di discriminazione nelle scuole? (Capitolo 2.2)
2. A quali **caratteristiche individuali degli studenti** hanno accesso le autorità educative di primo livello in Europa? (Capitolo 2.3)
3. Quali **tipi di gruppi sociali di studenti** sono stati presi in considerazione nei programmi scolastici che affrontano la diversità e l'inclusione? (Capitolo 5.3)
4. Quali sono le **competenze degli insegnanti** relative alla diversità e all'inclusione promosse attraverso quadri di competenze di alto livello per l'ITE e/o programmi di CPD di alto livello? (Capitolo 7.2)

(Controllare altre statistiche relative al proprio Paese).

2. Gioco virtuale: Escape Fake

Durata: 150 minuti

Obiettivi di apprendimento: conoscere la diversità nell'UE.

Risorse e strumenti: Cellulare o tablet, download dell'applicazione da <https://escapefake.org/it/>

Descrizione:

Il gioco, il corso e la presentazione sono disponibili dopo il login. Può essere utilizzato come materiale didattico nelle scuole - consigliato dai 12 ai 18 anni. Dedicato anche a tablet e telefoni, può essere giocato offline.

È possibile utilizzare solo una parte (3 parti disponibili).

Escape Fake si basa sull'esperienza dell'apprendimento basato sul gioco e sull'esperienza. Attraverso una trama, una narrazione e dei personaggi accattivanti, coinvolge profondamente gli studenti. Si tratta di un gioco di realtà aumentata free-to-play, che guida i giocatori attraverso stanze di fuga digitali in cui risolvono enigmi, rispondono a quiz e combinano oggetti 3D per scoprire la verità e "sfuggire al falso". Co-finanziato dall'Unione Europea attraverso il programma Europa Creativa.

Il gioco è disponibile in diverse lingue, tra cui italiano e inglese.

Bibliografia

- Aran-Ramspott, S., Korres-Alonso, O., Elexpuru Albizuri, I., Moro-Inchaurtieta, Á., & Bergillos-García, I. (2024). Young users of social media: an analysis from a gender perspective. *Front. Psychol.* 15:1375983. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1375983>.
- Badowska, M. (2015). Różnorodność kulturowa uczniów wyzwaniem dla współczesnej szkoły [Cultural Diversity of Students Is a Challenge for Contemporary of the School]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1(7), 179–192. DOI:[10.14746/kse.2015.1.12](https://doi.org/10.14746/kse.2015.1.12)
- Basilici, M.C., Palladino, B.E., & Menesini E. (2022). Ethnic diversity and bullying in school: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 65(4), <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101762>.
- Black, S., Krahmer, D. , & Allen, J.D. (2018). Part 6: Diversity and Inclusion. *The Reference Librarian*, 59(1), 92-106. <http://dx.doi.org/10.1080/02763877.2018.1451425>
- Carratalá, A. (2023). Disinformation and Sexual and Gender Diversity in Spain: Twitter Users' Response, and the Perception of LGBTQI+ Organisations. *Social Sciences*, 12. 206. <https://doi.org/10.3390/socsci12040206>
- Chiu, J.Y. (2014). Modifying dialogical strategy in asynchronous critical discussions for cross-strait Chinese learners. *Informatics*, 1(2), 174-189; <https://doi.org/10.3390/informatics1020174>
- Douglas, C. (2018). Religion and Fake News: Faith-Based Alternative Information Ecosystems in the US and Europe. *The Review of Faith & International Affairs*, 16(1), 61-73. <https://doi.org/10.1080/15570274.2018.1433522>
- Escolà-Gascón, A., Dagnall, N., Denovan, A., Drinkwater, K., & Diez-Bosch, M. (2023). Who falls for fake news? Psychological and clinical profiling evidence of fake news consumers. *Personality and Individual Differences*, 200, 111893. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111893>
- Guillory, J. J., & Geraci, L. (2010). The persistence of inferences in memory for younger and older adults: Remembering facts and believing inferences. *Psychonomic Bulletin & Review*, 17(1), 73–81. <https://doi.org/10.3758/PBR.17.1.73>
- Hidalgo, N. (1993). Multicultural teacher introspection. In T. Perry & J. Fraser (Eds.), *Freedom's Plow: Teaching in the Multicultural Classroom*. Routledge
- Jeffries, S.D. (2006). The structural inadequacy of public schools for stigmatized minorities: the need for institutional remedies. *Hastings Constitutional Law Quarterly*, Forthcoming Seton Hall Public Law Research Paper No. 934147. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=934147
- Min, S., & Goff, P. T. (2016). The relations of a school's capacity for institutional diversity to student achievement in socio-economically, ethnically, and linguistically diverse schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1310–1325. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1168876>
- Kang'ethe, & S.M. Muhuro, P. (2014). Exploring the state of diversity as an opportunity to strengthen student tutoring in institutions of higher learning: The case of two higher education institutions in South Africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(15), 241-248 . <https://doi.org/10.5901/MJSS.2014.V5N15P241>

- OECD. (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264079731-en>
- Papapicco, C.; Lamanna, I.; & D'Errico, F. (2022). Adolescents' Vulnerability to Fake News and to Racial Hoaxes: A Qualitative Analysis on Italian Sample. *Multimodal Technol. Interact.*, 6(20).
DOI:[10.3390/mti6030020](https://doi.org/10.3390/mti6030020)
- Pingani, L., Evans-Lacko, S., Del Vecchio, V., Luciano, M., Catellani, S., Hamati, A., Rigatelli, M., & Fiorillo, A. (2015), University students' identification of stigmatizing schizophrenia in Italian newspapers. *Am J Orthopsychiatry*, 85(2), 139-144.
<https://doi.org/10.1037/ort0000053>
- Pisula, E., Płatos, M., Banasiak, A., Danielewicz, D., Gosztyła, T., Podgórska-Jachnik, D., Pyszkowska, A., Rumińska, A., & Winczura, B. (2024). *Neuroróżnorodność na polskich uczelniach. Doświadczenia osób studiujących: w spektrum autyzmu, z ADHD i z dysleksją*. Wydawnictwo Impuls.Kraków.
- Rosińska K., Jedynek P., 2023, Jak nauczyć studentów krytycznego myślenia i poprawnego dobierania źródeł, PWN, [Infodżungla.pdf \(pwn.pl\)](#): the material in Polish with some good examples how to identify proper references (should be changed while translating into the other resources)
- Shatto, B., & Erwin, K. (2017). Teaching Millennials and Generation Z: Bridging the Generational Divide. *Creative Nursing*, 23(1), 24-28. <https://doi.org/10.1891/1078-4535.23.1.24>
- Therriault, D., Zaboski, B., & Jankovsky, A. (2022). What Can Fake News, Politics, and Religion Tell Us About Pseudoscience?. *Journal of Health & Social Policy*, 9(1), 12-24.
DOI: 10.30845/jesp.v9n1p2
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2019). *Education 2030: A Strategy for Refugee Education*. United Nations High Commissioner for Refugees.
<https://www.unhcr.org/media/education-2030-strategy-refugee-education>
- Vogel, D., Bitman-Heinrichs, R., Hammer, J., Wade, Nathaniel. (2013). Is Stigma Internalized? The Longitudinal Impact of Public Stigma on Self-Stigma. *Journal of counseling psychology*, 60(2), 311–316.
DOI:[10.1037/a0031889](https://doi.org/10.1037/a0031889)

Risorse multimediali

25 Examples of Biased Language

CLAD – Cultural, Linguistic, Ability Diversity – Are you self-aware?

Busting Myths About Sex and Gender – SAPIENS)

Dunn, S. (2021, March 3). Women, Not Politicians, Are Targeted Most Often by Deepfake Videos. <https://www.cigionline.org/articles/women-not-politicians-are-targeted-most-often-deepfake-videos/>

Educators' Beliefs About Students' Socioeconomic Backgrounds as a Pathway for Supporting Motivation - David M. Silverman, Ivan A. Hernandez, Mesmin Destin, 2023

Gen-Z-Diversity-and-Fake-News-3.pdf (ilctr.org)

[Exploring Language: Definitions Activity](#) (edchange.org)

Ongig's Text Analyzer software

SOE. (2023, January, 27). Diversity in the Classroom: Teaching, Types, and Examples. American University's School of Education

<https://soeonline.american.edu/blog/diversity-in-the-classroom/>

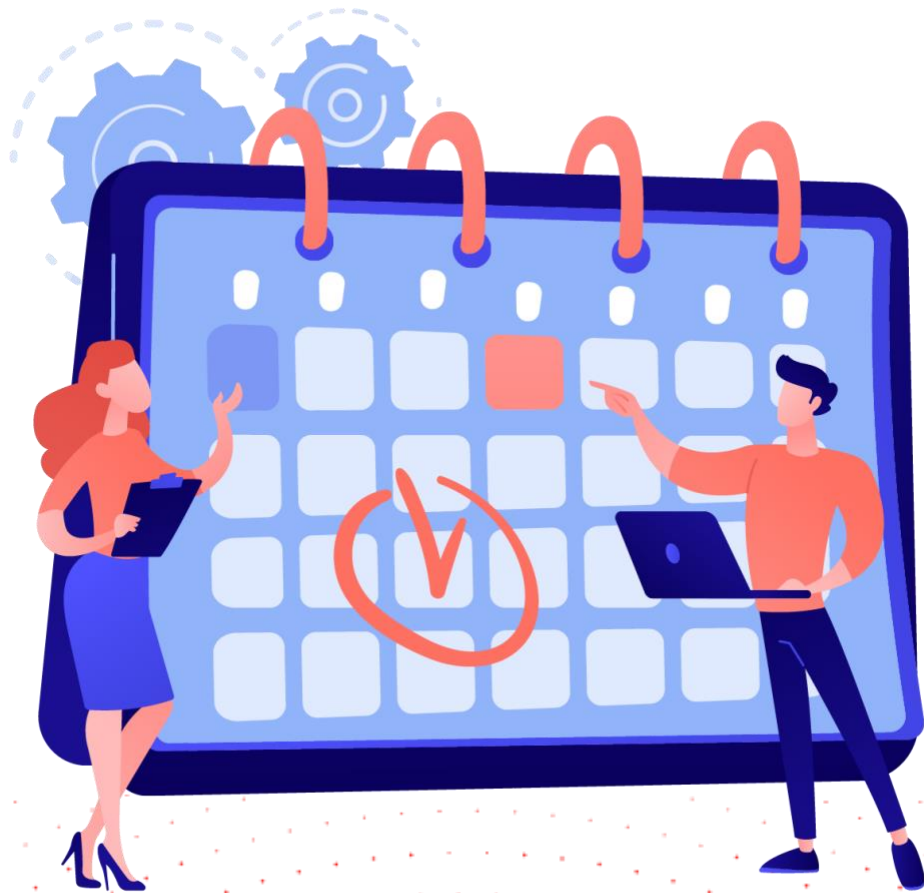
The Debunking Handbook 2020. <https://sks.to/db2020>. DOI:10.17910/b7.1182
[Understanding "Multicultural"](#) (edchange.org).

Ulteriori letture e risorse

LaCaille, R. A., & Hessler, E. E. (2021). To refute or not refute, that is the question: The case for creating myth debunking posters with psychology students. In K. Lassonde, & M. Burkett (Eds.), *Psychological Myths, Mistruths and Misconceptions: Curriculum-based Strategies for Knowledge Change* (pp. 62-70). Society for the Teaching of Psychology. <http://teachpsych.org/ebooks/mythsmistruths> (SM9.6)

Study.com (primary school [Levels of Culture: National, International & Subcultural - Lesson](#))

10. Esempi pratici di Unità Di Apprendimento



Il modulo in sintesi

10. Esempi pratici di Unità Di Apprendimento	
<i>Abstract</i>	L'insegnamento richiede un'attenta pianificazione, dai contenuti informativi alla scelta dei metodi, dei materiali e dell'ambiente migliori per la loro erogazione. La disinformazione è un argomento particolarmente difficile da affrontare, che richiede materiali e metodi più complessi rispetto all'insegnamento tradizionale. Per sostenere gli insegnanti nel loro sforzo di trasformare gli studenti in internauti responsabili, questo modulo propone un modello didattico per la progettazione di unità di apprendimento efficaci, nonché esempi pratici da utilizzare, adattare o da cui trarre ispirazione.
<i>Obiettivi di apprendimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Imparare a conoscere le caratteristiche essenziali delle unità di apprendimento. ● Imparare a conoscere un modello didattico per la progettazione di unità di apprendimento. ● Imparare a sviluppare un'unità di apprendimento per istruire gli studenti ad affrontare la disinformazione.
<i>Risorse & strumenti</i>	<p><i>Risorse:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Linee guida per insegnanti ed educatori su come affrontare la disinformazione e promuovere l'alfabetizzazione digitale attraverso l'istruzione e la formazione</u> ○ <u>EU Citizen Handbook of instructional strategies on evidence-based foundation for teaching in primary schools.</u> ○ Queste risorse si trovano in <u>SM10.8</u>. <p><i>Strumenti:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Connessione a Internet, videoproiettore ○ Dispositivi digitali (computer portatili, tablet o telefoni cellulari) per gli studenti
<i>Durata totale</i>	195 minuti

Introduzione

Durata: 20 minuti

Obiettivi di apprendimento:

- Acquisire una conoscenza di base dei contenuti e delle attività del modulo.

Risorse e strumenti: computer portatile, piattaforma e-learning

Descrizione:

- a) Introdurre l'argomento.
- b) Presentare le attività del modulo.

Approfondimenti teorici

Durata: 60 minuti

Obiettivi di apprendimento:

- delineare le caratteristiche essenziali di un'unità di apprendimento.
- sviluppare un modello didattico per la progettazione di unità di apprendimento.

Risorse e strumenti: Computer portatile, presentazioni PPT.

Descrizione:

In un mondo di disordine informativo e di infodemie, ricercatori e autorità invocano azioni contro la disinformazione (Commissione europea, 2018; Wardle & Derakhshan, 2017; Zarocostas, 2020). In questo appello, l'educazione viene descritta come una difesa chiave contro la disinformazione (Commissione europea, 2018).

I giovani che crescono in un mondo digitale hanno bisogno di rinnovate conoscenze, abilità e attitudini per utilizzare i nuovi media in modo saggio (Carlsson, 2019; Mihailidis, 2018).

Al giorno d'oggi, qualsiasi adolescente tra gli 11 e i 16 anni ha lo stesso accesso e la stessa esposizione ai contenuti medial di qualsiasi adulto. Ben il 94,8% degli adolescenti possiede un telefono cellulare con connessione a Internet e l'età media di accesso a questi dispositivi è di circa 11 anni, o anche meno (UNICEF, 2021).

Secondo i dati forniti dall'OCSE, i quindicenni sono passati dal trascorrere 21 ore alla settimana su Internet nel 2012 a 35 ore alla settimana nel 2018. Questi dati dimostrano che è necessario formare gli studenti a distinguere tra informazioni e opinioni e a migliorare il loro pensiero critico di fronte all'"ambiguità" delle informazioni (PISA in Focus, 2021). In altre parole, l'educazione ai media implica "l'analisi critica dei messaggi, la creazione etica e responsabile dei contenuti e l'interazione con i cittadini" (Marta-Lazo, 2018: 48).

La proliferazione della disinformazione e dell'informazione digitale sta causando quello che è stato definito "**decadimento della verità**", in cui aumenta il disaccordo tra i cittadini su ciò che è opinione e fatto e diminuisce la fiducia verso fonti di informazione tradizionali (Rich & Kavanagh, 2018).

Sebbene le ricerche condotte in tutto il mondo abbiano da tempo evidenziato la necessità di insegnare tali competenze informative fin dalle prime fasi dell'istruzione formale degli studenti (ad esempio, Batool & Webber, 2019; Bowler et al., 2001; Moore & Kearsley, 2005), le pratiche didattiche diffuse tra i bambini e i ragazzi rimangono carenti e incoerenti. Più di dieci anni fa, una delle principali preoccupazioni riferite dagli insegnanti in uno studio era che molti "studenti non hanno le competenze per valutare criticamente le informazioni online" (Vega & Robb, 2019). Più di recente, alcuni studi hanno dimostrato che gli studenti sono ora in grado di cercare facilmente e rapidamente informazioni online su qualsiasi argomento di interesse, ma una percentuale significativa non distingue accuratamente le informazioni vere da quelle false (Kahne & Bowyer, 2017; Wineburg et al., 2016).

Allo stesso tempo, esistono ricerche sostanziali che dimostrano che le pratiche didattiche che sviluppano la digital media literacy funzionano. Infatti, diversi studi dimostrano che quando agli studenti vengono offerte opportunità di apprendimento per mettere in pratica le loro abilità, le loro capacità migliorano effettivamente (Echeverria et al., 2018; Kohnen et al., 2020; McGrew, 2020).

Ad esempio, è stato documentato che sostenere gli studenti nella valutazione delle informazioni online promuove un maggiore impegno politico online e l'esposizione a diversi punti di vista, oltre a migliorare le capacità degli studenti a tutti i livelli (Kahne et al., 2012; McGrew et al., 2018; Walraven et al., 2013; Wiley et al., 2009; Zhang & Duke, 2011). Inoltre, è stato dimostrato che l'insegnamento esplicito della digital media literacy aumenta la probabilità che gli studenti distinguano correttamente tra contenuti online accurati e imprecisi (Kahne & Bowyer, 2017).

Nel complesso, questi studi dimostrano che gli studenti delle scuole medie, superiori e universitari che hanno ricevuto lezioni volte a migliorare le loro capacità di giudicare i contenuti digitali sono diventati più capaci di farlo.

Alcuni studi suggeriscono che l'insegnamento di euristiche deboli (ad esempio basare la credibilità solo sull'indirizzo web o sulla facilità di accesso) o l'insegnamento della lettura verticale senza la lettura laterale può servire a rafforzare analisi superficiali o addirittura fallaci delle fonti (Kohnen et al., 2020; Lynch, 2016; McGrew, 2021, 2022; McGrew & Byrne, 2022; McGrew & Chinoy, 2022).

In uno studio del 2018 il 90,6% dei docenti ha riconosciuto di aver programmato poche attività, o nessuna attività, sulla disinformazione. Così, la società della conoscenza sta cedendo il passo alla società della disinformazione e del sovraccarico di informazioni (Amorós, 2018).

Secondo Cebrián-Robles (2019), il fatto che gli studenti abbiano competenze digitali non significa che siano utenti responsabili e critici di Internet e dei social media. Romero-Rodríguez et al. (2019) hanno coniato il termine *analfanautas* (analfabeti della rete quando consumano informazioni sui social media o sulle piattaforme digitali; navigatori) per riferirsi agli utenti delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione che non hanno le competenze necessarie per utilizzare adeguatamente queste tecnologie (p. 387). *Gli analfanauti* (a) sono abili negli usi tecnici e strumentali della tecnologia; hanno una profonda conoscenza delle piattaforme, dei dispositivi e dei social media; (b) sono esposti di più contenuti di quanti ne possano elaborare - una situazione che porta al sovraccarico di informazioni; (c) preferiscono le pseudo-informazioni; e (d) tendono a condividere contenuti senza analizzarli prima (Romero-Rodríguez et al., 2019).

Lee (2018) e Shu et al. (2020) suggeriscono entrambi che la media literacy può aiutare a mitigare gli effetti della disinformazione e dell'errata informazione in età precoce.

Ennis definisce il pensiero critico come "pensiero riflessivo ragionevole focalizzato sulla decisione di cosa credere o fare" (1996, p. 166). Machete & Turpin (2020) interpretano il concetto come "la capacità di analizzare e valutare gli argomenti in base alla loro solidità e credibilità, di rispondere alle argomentazioni e di giungere a conclusioni attraverso la deduzione da informazioni date" (p. 4). In entrambe le definizioni, l'accento è posto sulla ragionevolezza, sulla riflessione e sul processo decisionale (Ritchhart & Church, 2020).

L'uso del pensiero critico contro fake news, disinformazione, misinformazione, clickbait e sovraccarico di informazioni è stato trattato in letteratura (Díaz & Hall, 2020; Gallardo-Camacho & Marta-Lazo, 2020; Herrero-Diz, Jiménez, Frade & Aramburu, 2019; Machete & Turpin, 2020; Weiss, Alwan, García & García, 2020).

Il pensiero critico promuove "una cittadinanza attiva, responsabile e critica, nonché i valori etici necessari per progredire, sia individualmente che socialmente" (Ventura, 2019, p. 71). Secondo Jiménez (2020), "se gli studenti non sviluppano le disposizioni e le competenze necessarie per gestire questo tipo di informazioni, le società del futuro cadranno facilmente preda della manipolazione, incapaci di identificare le fake news" (p. 13).

L'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) ha pubblicato un curriculum di Media and Information Literacy (MIL) per educatori e studenti dal titolo *Media and Information Literate Citizens: Pensare criticamente, cliccare saggiamente!* (Grizzle et al., 2021).

Gli obiettivi di apprendimento della MIL includono: valutare criticamente le informazioni, i media e i contenuti digitali; analizzare, condividere, organizzare e archiviare le informazioni, i media e i contenuti digitali; sintetizzare o operare sulle idee tratte dalle informazioni e dai contenuti multimediali; essere in grado di proteggersi dai rischi online in relazione a software, contenuti, contatti e interazioni, tra gli altri.

L'ubiquità di Internet e dei social media nella vita quotidiana comporta un maggiore accesso alla conoscenza e alla comunicazione, ma anche maggiori rischi in termini di inquinamento informativo, fake news e clickbait (Romero-Rodríguez et al., 2019). Allo stesso modo, l'UNESCO elenca sette competenze di media e information literacy (MIL) per i docenti (Grizzle et al., 2021):

1. Comprendere il ruolo dell'informazione, dei media e delle comunicazioni digitali nello sviluppo sostenibile e nella democrazia.
2. Comprendere i contenuti e i loro usi.
3. Accedere alle informazioni in modo efficace ed efficiente e agire in modo etico.
4. Valutare criticamente le informazioni e le fonti informative e le pratiche etiche.
5. Applicazione di formati medialità digitali e tradizionali.
6. Situazione del contesto socioculturale dell'informazione, dei media e dei contenuti digitali.
7. Promuovere la MIL tra gli studenti/cittadini e gestire i cambiamenti necessari.

Weiss et al. (2020) individuano diversi fattori che spiegano la diffusione della disinformazione tra i cittadini:

- a) Il "principio del minimo sforzo" e l'ascesa degli pseudo-contenuti: I consumatori di informazioni preferiscono risorse facilmente accessibili, indipendentemente dal loro valore intellettuale o dalla loro rilevanza.
- b) L'uso di fallacie logiche e l'eccessiva fiducia: Argomenti manipolati ripetuti su notizie fuorvianti o inventate incoraggiano la disinformazione. L'effetto Kruger-Dunning suggerisce che le persone possono sopravvalutare le loro capacità informative e la loro conoscenza di un argomento, portando a valutazioni errate sulla veridicità delle informazioni.
- c) Uso della propaganda: viene utilizzata per una presentazione parziale dei fatti, per distorcere il rapporto con la realtà e per trarre conclusioni distorte e imprecise.
- d) L'accettazione delle dicerie: Le dicerie sono distorsioni derivanti dall'ignoranza e dalla ripetizione di informazioni errate in modo involontario.
- e) Parodia, satira e simulazione di verosimiglianza nel discorso politico: Una battuta, una caricatura o un'ironia, a causa della perdita del contesto, possono essere interpretate come informazioni valide e, anche se identificate correttamente, possono essere usate come pretesto di parte per attaccare l'avversario ideologico.

I risultati di questa revisione sistematica della letteratura ci permettono di concludere che un approccio educativo adeguato al fenomeno della disinformazione richiede:

- a) Un approccio didattico con una visione ampia del fenomeno della disinformazione che valorizzi il pensiero critico, generi esperienze di produzione di informazioni e promuova atteggiamenti compatibili con un'educazione civica.
- b) Formazione iniziale e continua degli insegnanti che favorisca lo sviluppo della digital media literacy e della competenza digitale.
- c) Lo sviluppo di gruppi interdisciplinari di formazione e comunicazione per la ricerca e l'insegnamento.

Esempi di approcci pedagogici efficaci

- **Insegnare agli studenti a pensare come dei fact-checkers.** Insegnare agli studenti come combattere l'assalto perpetuo della mis/disinformazione richiede più abilità che far loro usare una lista di controllo o un inventario (Brodsky et al., 2021; Caulfield, 2017a, 2017b; Wineburg & McGrew, 2017). Esistono prove inconfutabili che aiutare gli studenti a pensare come i fact-checkers professionisti, a lasciare un articolo o una storia online per vedere se qualcuno online lo ha già verificato (ad esempio, la "lettura laterale"), è una strategia pedagogica efficace (Breakstone et al., 2018; Brodsky et al., 2021; Wineburg & McGrew, 2017).
- **Insegnare la triangolazione:** disimparare i pregiudizi di conferma e imparare a selezionare i risultati della ricerca. Oltre ad aiutare gli studenti a pensare in modo più simile ai fact-checkers, i ricercatori e i pedagogisti dello Stanford History Education Group (2017) suggeriscono di insegnare agli studenti a riconoscere pregiudizio di conferma, ovvero quando le persone cercano informazioni che confermano le loro convinzioni esistenti (Nickerson, 1998). Inoltre, gli studenti devono essere aiutati a identificare le informazioni credibili dai risultati della ricerca. Ad esempio, sapere che i siti elencati non appaiono in ordine di qualità, ma possono apparire per primi grazie all'indicizzazione della ricerca a pagamento, potrebbe aiutarli a dedicare più tempo a scorrere verso il basso, a esplorare e a vagliare più siti invece di cliccare sul primo che appare. Inoltre, McGrew et al. (2017) sottolineano la necessità di triangolare le fonti, incoraggiando gli studenti a confrontare più fonti.
- **Applicazione del metodo SIFT.** Caulfield suggerisce pochi passi per navigare efficacemente nel vasto ecosistema delle informazioni online. Il termine chiave è "pochi", poiché Caulfield sostiene che richiedere lunghe liste di controllo per la valutazione può portare a un sovraccarico cognitivo, a un cattivo processo decisionale e a una minore probabilità che le persone adottino i comportamenti desiderati a lungo termine (Caulfield, 2017a). Il suggerimento di Caulfield è di insegnare agli studenti quattro mosse, chiamate **SIFT**, che comprendono le seguenti:
 - 1) **Stop** (fermarsi)
 - 2) **Investigate** (indagare la fonte)
 - 3) **Find** (trovare le fonti migliori)
 - 4) **Trace** (rintracciare le affermazioni arrivando alla fonte originale e al contesto).
- **Utilizzare vari strumenti e piattaforme digitali** ([SM10.12](#)).
- **Usare la gamification per insegnare la mis/disinformazione.** La gamification è emersa come un approccio potente ed efficace per insegnare la mis/disinformazione, coinvolgendo gli studenti attraverso elementi di gioco interattivi per migliorare le loro

competenze mediali. Gli esercizi di gamification includono strategie quali: caccia al tesoro online o in loco, scenari basati su storie, puzzle, auto-quiz e simulazioni. I giochi possono sfidare gli studenti a valutare la credibilità di diverse fonti, ad analizzare i messaggi dei media e a formulare giudizi informati (Roozenbeek et al., 2020). (Es. *Bad news* e *Escape Rooms*).

In Junior (2020) è stato proposto *The Fake News Detective*, un gioco che si basa sui principi della pedagogia del pensiero critico. In questo gioco, i giocatori si comportano come professionisti del fact-checking che devono valutare e classificare come false o meno le storie inviate dai loro follower attraverso un social network. Il gioco assegna un punteggio alle prestazioni dei giocatori in base ai loro successi e fallimenti nella classificazione delle storie.

In Katsaounidou et al. (2019), ai giocatori vengono prima insegnate alcune procedure di fact-checking per identificare gli articoli di notizie false. Successivamente, i giocatori sono invitati a giocare al *MathE The Game DEG*. Questo gioco presenta articoli di notizie che devono essere controllati e classificati come falsi o meno dai giocatori.

Creato da Factcheckers.it per l'evento International Fact-Checking Networking (IFCN), il gioco di ruolo *Cheque Issso*, proposto da Abreu et al. (2018), è stato sviluppato per incoraggiare l'abitudine di verificare le informazioni tra i giovani.

Nel gioco *DEG Fake It to make It*, proposto da Urban et al. (2018), i giocatori devono comportarsi come imprenditori della disinformazione, cioè devono diffondere notizie false utilizzando alcune tecniche di manipolazione, comprese quelle basate sulle emozioni. Le reazioni generate di fronte agli articoli di cronaca vengono utilizzate per calcolare i profitti finanziari dei partecipanti (ovvero i loro punteggi).

Che cos'è la pianificazione delle unità di apprendimento?

L'unità di apprendimento è definita come un sistema di azioni educative strutturate finalizzate al raggiungimento di obiettivi di apprendimento predeterminati (Ilie et al., 2012, p. 58). Le unità di apprendimento rappresentano uno strumento fondamentale utilizzato nella professione di docente, in quanto aiutano i docenti nel tentativo di organizzare il processo didattico in termini di obiettivi e contenuti di apprendimento, strategie didattiche (metodi e materiali didattici) e strategie di valutazione (metodi e strumenti di valutazione).

Quali modelli didattici esistono e dovrebbero essere utilizzati?

Le unità di apprendimento sono estremamente diverse: tutti gli insegnanti hanno la possibilità di progettare un'unità adatta al loro contesto specifico, a seconda delle preferenze, della materia, delle caratteristiche degli studenti, ecc. Tuttavia, affinché una unità di apprendimento sia efficace, si raccomanda di progettare sulla base di un modello didattico la cui efficacia è stata dimostrata empiricamente. A questo proposito, i modelli tra cui gli insegnanti possono scegliere non mancano.

Per cominciare, uno dei modelli didattici più antichi e conosciuti è l'istruzione diretta proposta da Bereiter ed Engelmann (1966). I componenti chiave dell'istruzione diretta includono "modellazione, rinforzo, feedback e approssimazioni successive" (Joyce, Weil, & Calhoun, 2000, p. 337).

Joyce e colleghi hanno specificato i principi della progettazione didattica, che comprendono l'inquadramento delle prestazioni dell'allievo in obiettivi e compiti, la suddivisione di questi compiti in componenti più piccole, la progettazione di attività formative per la padronanza e l'organizzazione degli eventi di apprendimento in sequenze che promuovono il trasferimento e il raggiungimento dell'apprendimento prerequisito prima di passare a un apprendimento più avanzato. Il processo generale dell'istruzione diretta comprende: (a) un'introduzione al nuovo contenuto da apprendere, (b) la presentazione generale dell'unità di apprendimento e (c) la pratica con feedback immediato. Con il tempo sono emerse variazioni di questo modello, proponendo eventi didattici aggiuntivi. Quattro di questi modelli che riportano alti tassi di successo sono: (a) il modello ID di Engelmann (1980), (b) il modello di insegnamento esplicito di Rosenshine (1979), (c) il modello di strategie per un insegnamento efficace di Good e Grouws (1979) e (d) il modello di progettazione di lezioni efficaci di Hunter (1982). I diversi approcci utilizzati da ciascuno di questi modelli rispetto al modello dell'istruzione diretta classico possono essere osservati nella **Tabella 2** e nella **Tabella 3**.

Tabella 2 - Confronto tra il modello dell'istruzione diretta di base, il modello di Engelmann e il modello di Rosenshine

Il modello dell'istruzione diretta di base	Il modello di Engelmann	Modello di Rosenshine
Introduzione	1. Introduzione di nuovi concetti basati su abilità e conoscenze precedentemente acquisite.	1. Revisione: Ripasso dei compiti a casa. Rivedere l'apprendimento precedente. Rivedere le competenze e le conoscenze necessarie per la lezione.
Presentazione generale della lezione	2. Presentazione: Spiegazione o dimostrazione rapida e programmata, progettata per suscitare una sola interpretazione del concetto. Il concetto target deve essere rafforzato con esempi appropriati.	2. Presentazione: Indicare gli obiettivi della lezione e/o fornire uno schema. Insegnare a piccoli passi. Modellare le procedure. Fornire esempi concreti positivi e negativi. Utilizzare un linguaggio chiaro. Verificare la comprensione da parte degli studenti. Evitare le digressioni.
Pratica	3. Gli studenti hanno l'opportunità di rispondere verbalmente, attraverso una serie di domande o compiti, per indicare il loro apprendimento del concetto e la loro capacità di collegarlo a ulteriori esempi. 4. Feedback: Il docente conferma la risposta corretta dello studente o fornisce correzioni e ripetizioni degli elementi mancanti. 5. Pratica indipendente: Dopo il lavoro di gruppo, gli studenti si impegnano a esercitarsi da soli sui libri di lavoro. Il docente controlla i progressi e fornisce indicazioni quando necessario.	3. Pratica guidata: Più tempo. Alta frequenza di domande o esercitazioni guidate. Tutti gli studenti rispondono e ricevono un feedback. Alto tasso di successo. Continuare a esercitarsi finché gli studenti non saranno fluidi. 4. Correzioni e feedback: Dare un feedback sul processo quando le risposte sono corrette ma esitanti. Fornire un feedback continuo, indizi o un nuovo insegnamento quando le risposte non sono corrette. Ripetere quando necessario. 5. Pratica indipendente Gli studenti ricevono aiuto durante le fasi iniziali o la panoramica. Sollecitare la pratica continua. Il docente fornisce una supervisione attiva (ove possibile). Le routine vengono utilizzate per aiutare gli studenti più lenti. 6. Revisioni settimanali e mensili

Tabella 3 - Confronto tra il modello dell'istruzione diretta di base, il modello di Good & Grouw e il modello di Hunter

Il modello dell'istruzione diretta di base	Il modello di Good & Grouw	Il modello di Hunter
Introduzione	<p>1. Ripasso giornaliero: Rivedere i concetti e le abilità associate ai compiti a casa Raccogliere e gestire i compiti a casa.</p>	<p>1. Set di anticipazione: Sollecitare un set mentale che induca gli studenti a concentrarsi su ciò che verrà appreso. 2. Obiettivi e finalità: Presentare gli obiettivi agli studenti per comunicare chiaramente cosa devono imparare dalla lezione. Presentare le finalità agli studenti in modo che sappiano perché le informazioni sono rilevanti per loro.</p>
Presentazione generale della lezione	<p>2. Sviluppo: Concentrarsi brevemente sulle competenze e sui concetti preliminari. Concentrarsi sul significato e promuovere la comprensione degli studenti utilizzando spiegazioni vivaci, dimostrazioni, spiegazioni di processi, illustrazioni, ecc. Valutare la comprensione dello studente usando domande sul processo/prodotto (interazione attiva); usare una pratica controllata. Ripetere ed elaborare la parte di significato se necessario.</p>	<p>3. Ingresso: Effettuare un'analisi del compito sull'obiettivo finale per determinare le conoscenze e le competenze che devono essere acquisite. Utilizzare pedagogie che facilitino i tipi di apprendimento previsti (ad esempio, scoperta, discussione, lettura, ascolto, lezione, osservazione). 4. Esempi: Dimostrare i processi e i prodotti che facilitano l'apprendimento - questi possono essere dal vivo o filmati, ma devono permettere agli studenti di percepire direttamente ciò che viene appreso.</p>
Pratica	<p>5. Lavoro in classe: Esercitarsi ininterrottamente con successo. Mantenere costante l'attenzione e il coinvolgimento. Avvisare gli studenti che il loro lavoro sarà controllato alla fine. Responsabilità: controllare il lavoro degli studenti. 6. Compito a casa: Assegnare compiti regolarmente alla fine di ogni lezione (tranne il venerdì). 7. Revisioni speciali Ripasso settimanale: ogni lunedì all'inizio della lezione riprendere le competenze e i concetti trattati nella settimana precedente. Revisione mensile: si svolge ogni quarto lunedì e riprende le competenze e i concetti trattati dall'ultima revisione mensile.</p>	<p>5. Verifica della comprensione: stabilire se gli studenti hanno capito cosa devono fare attraverso delle domande. 6. Pratica guidata: fare applicare agli studenti quanto appreso sotto la diretta supervisione del docente. 7. Pratica indipendente: Assegnata solo dopo che il docente è ragionevolmente sicuro che gli studenti non commetteranno gravi errori.</p>

Tra tutti, il modello di Robert Gagné è quello che ha dato il maggior contributo alla letteratura sulla teoria dell'istruzione (Smith e Ragan, 2000). Gagné e Briggs (1974, p. 135) hanno proposto 9 eventi didattici (vedi **Tabella 4**) rispetto al modello dell'istruzione diretta di base. Gagné ha affermato che questi 9 eventi possono essere applicati a qualsiasi tipo di attività didattica e di apprendimento, anche se il loro uso e il loro ordine sono diversi. È possibile variare l'uso di questi eventi a seconda degli obiettivi, del docente, dello studente e dei materiali didattici: "Gli eventi si applicano all'apprendimento di tutti i tipi di obiettivi di apprendimento. L'ordine di questi eventi per una lezione o un segmento di lezione è approssimativo e può variare a seconda dell'obiettivo. Non tutti vengono utilizzati invariabilmente. Alcuni sono determinati dal docente, altri dallo studente e altri ancora dai materiali didattici" (Gagné e Briggs 1974, p. 135).

Tabella 4 - Confronto tra il modello dell'istruzione diretta di base e il modello di Gagné

Modello dell'istruzione diretta di base	Modello di Gagné
Introduzione	1. Catturare l'attenzione 2. Informare lo studente dell'obiettivo
Presentazione generale della lezione	3. Stimolare il richiamo dei prerequisiti dell'apprendimento 4. Presentazione dei materiali di stimolo 5. Fornire una guida agli studenti
Pratica	6. Stimolare la performance degli studenti 7. Fornire un feedback sulla correttezza delle performance 8. Valutazione delle performance 9. Migliorare il mantenimento e il trasferimento

Il modello didattico di Gagné è stato ulteriormente sviluppato da Ilie et al. (2012, pp. 61-63) che hanno adattato il modello a una versione con 12 eventi didattici, vale a dire:

1. Catturare l'**attenzione**
2. **Informare** lo studente dell'obiettivo
3. Stimolare il **richiamo** dei prerequisiti dell'apprendimento
4. **Presentazione** del materiale di stimolo
5. Fornire una **guida** all'apprendimento
6. **Stimolare** la performance
7. Fornire un **feedback** sulla correttezza delle performance
8. **Valutazione** delle performance
9. Migliorare la **fidelizzazione**
10. Migliorare il **trasferimento**
11. **Organizzare** l'apprendimento
12. **Apprezzamento** finale

Questo modello è stato convalidato e ha dimostrato di aumentare l'efficacia dell'insegnamento (Ilie, 2014a). Inoltre, il modello è stato ritenuto adatto a essere utilizzato in contesti educativi pre-universitari (Ilie, 2014b, pp. 25-26).

Una descrizione approfondita dei **12 eventi della lezione** può essere visualizzata in [SM10.1](#). Questi 12 eventi sono classificati in tre categorie distinte, come si può vedere nella **Tabella 5**. La prima categoria comprende 3 eventi di lezione che sono considerati obbligatori per tutti le unità di apprendimento, indipendentemente dal loro tipo (Ilie, 2014a). Per quanto riguarda il

tipo di unità di apprendimento, Ilie et al. (2012, pp. 65-68) propongono 4 tipi di lezioni a seconda dell'evento principale implementato (seconda categoria), che sono:

1. **Lezione di acquisizione di conoscenze.** L'evento principale è la "Presentazione del materiale di stimolo", il cui obiettivo è stimolare lo sviluppo mentale degli studenti aiutandoli ad acquisire nuove conoscenze su un argomento.
2. **Lezione di consolidamento.** L'evento principale è "Stimolare il richiamo dei prerequisiti dell'apprendimento", l'obiettivo è assicurarsi che le informazioni apprese dagli studenti in una lezione precedente siano correttamente fissate nella loro memoria.
3. **Lezione di formazione di competenze e abilità.** L'evento principale è "Fornire una guida all'apprendimento", l'obiettivo è svolgere attività indipendenti con lo scopo di sviluppare determinate competenze e abilità lavorative intellettuali o non intellettuali.
4. **Lezione di valutazione.** L'evento principale è "Valutare la prestazione", l'obiettivo è valutare la comprensione delle informazioni da parte dell'allievo e il modo in cui lavora con esse.
5. La terza categoria, quella degli eventi opzionali, è implementata come il docente ritiene opportuno in base agli obiettivi della lezione.

Tabella 5 - Classificazione degli eventi didattici secondo il modello di Gagné

Categoria di eventi	Eventi della lezione
Prima categoria Eventi obbligatori (in qualsiasi tipo di lezione)	Organizzazione dell'apprendimento Informare lo studente dell'obiettivo Valutazione finale
Seconda categoria Eventi principali (obbligatorio a seconda del tipo di lezione)	Presentazione del materiale di stimolo (Lezione di acquisizione delle conoscenze) Stimolare il richiamo dei prerequisiti dell'apprendimento (lezione di consolidamento) Fornire una guida all'apprendimento (lezioni di competenze e abilità formative) Valutazione della prestazione (Lezione di valutazione) Oltre alla lezione dedicata alla sequenza principale, qualsiasi altra sequenza della seconda categoria può essere facoltativa.
Terza categoria Eventi facoltativi	Catturare attenzione Migliorare il trasferimento Garantire le performance Fornire un feedback sulla correttezza delle performance Migliorare la fidelizzazione

Le unità di apprendimento che verranno presentate come esempi si baseranno su questo modello didattico di Gagné.

Prima di introdurre le attività, il docente deve stabilire l'approccio generale da adottare nella progettazione delle lezioni. Si inizia sottolineando che per progettare un'unità di apprendimento efficace un insegnante deve sempre assicurarsi che ci sia una connessione tra gli elementi essenziali che la compongono:

- Obiettivi operativi
- Contenuti dell'apprendimento
- Strategie didattiche
- Metodi di valutazione.

Per garantire che tutti gli elementi siano presi in considerazione, Ilie (2012, pp. 60-63) propone un algoritmo di pianificazione della lezione in 6 fasi. Il docente rende visibili le fasi dell'algoritmo utilizzando un PPT e un videoproiettore per tutti gli studenti.

I passaggi sono i seguenti:

- I. Stabilire la **collocazione della lezione** all'interno dell'unità di apprendimento e identificare il **tipo** di lezione da svolgere tra le quattro possibili (lezione di acquisizione di conoscenze; lezione di consolidamento; lezione di formazione di conoscenze e abilità e lezione di valutazione).
- II. Definire gli **obiettivi operativi** in base ai contenuti didattici e al tipo di lezione. Per essere valido, un obiettivo deve essere SMART: Specific, Measurable, Achievable, Realist e Time-bound. Per una descrizione più approfondita di ciascun concetto, consultare [SM10.6](#).
- III. Selezionare ed elaborare i **contenuti curricolari** in conformità con il programma scolastico, ma anche considerare altri aspetti come la motivazione, gli interessi, le capacità, le conoscenze pregresse degli studenti, ecc. Nel nostro caso, l'insegnante deve identificare i contenuti relativi alla disinformazione che desidera affrontare e assicurarsi di collegarli correttamente con lo specifico della disciplina.
- IV. Sviluppare la **strategia didattica** selezionando il sistema di metodi (ad esempio, conversazione, interrogazione, esercizio, ecc.), i materiali (ad esempio, PPT, accesso alla tecnologia) e le forme di organizzazione del lavoro gruppo degli studenti, nonché i tipi di apprendimento specifici per loro. Nella scheda [SM10.7](#) si possono trovare descrizioni di metodi di insegnamento incentrati sullo studente che possono servire da ispirazione per la pianificazione delle lezioni.
- V. Stabilire la **struttura procedurale** della lezione, in base al tipo di lezione che l'insegnante e gli studenti seguiranno e alle fasi specifiche di ogni tipo di lezione.
- VI. Stabilire la **strategia di valutazione/autovalutazione** confrontando continuamente i risultati ottenuti con gli obiettivi operativi prestabiliti.

Per quanto riguarda la fase V, il modello didattico che proponiamo di utilizzare è il modello didattico adattato di Gagné (Ilie, 2014a). I 12 eventi didattici proposti da questo modello sono descritti in dettaglio in [SM10.1](#). Inoltre, in base al tipo di lezione, il quadro che spiega quale evento didattico principale di questo modello deve essere utilizzato è descritto nella **Tabella 5**.

Dopo aver preso in considerazione questi aspetti, la struttura dell'unità di apprendimento può assumere varie forme a seconda delle variabili che l'insegnante desidera integrare. Noi proponiamo la struttura raccomandata da Ilie et al. (2012, pp. 146-147). Questa struttura della unità di apprendimento contiene due parti:

1. La **componente introduttiva** dell'unità di apprendimento, contenente il luogo dell'attività, la classe, l'oggetto dell'insegnamento, l'argomento o il tema della lezione, il tipo di lezione basato sul compito didattico fondamentale, gli obiettivi operativi, le strategie didattiche utilizzate durante la lezione e il materiale bibliografico consultato per la rispettiva lezione. Un modello per questa componente è presentato nella **Tabella 6**. Il docente presenta brevemente ogni sezione e il tipo di informazioni da inserire in ciascuna di esse. Una descrizione delle informazioni da aggiungere a ciascuna sezione si trova nel documento [SM10.2](#).

Tabella 6 – La componente introduttiva di un'unità di apprendimento

UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Scuola: (Indicare con il nome dell'istituzione)
Proponente: (Nome del/i docente/i)
Data: (la data di attuazione del progetto: giorno, mese, anno)
Classe: (il livello di istruzione)
Materia/Disciplina: (disciplina insegnata per la quale è stato progettata l'unità di apprendimento)
Argomento/Tema: (contenuto didattico specifico da affrontare)
Tipo di lezione: (quattro possibili tipi di lezione: a) lezione di acquisizione di conoscenze; b) lezione di consolidamento; c) lezione di formazione di competenze e abilità; d) lezione di valutazione)
Obiettivi operativi: (descrivono ciò che gli studenti raggiungeranno in termini di conoscenze e/o abilità. Un obiettivo deve essere SMART: Specifico, Misurabile, Raggiungibile, Realistico e Limitato nel tempo).
Strategia didattica:

- *Metodi e procedure didattiche:* (Metodi specifici utilizzati durante l'insegnamento, ad esempio: discussione, esercizio, dibattito, brainstorming, ecc.)
- *Strumenti e materiali didattici:* (materiali utilizzati per fornire contenuti o realizzare attività, ad es: PPT, computer portatili, proiettori, telefoni cellulari, fogli di carta con esercizi o informazioni, ecc.)
- *Forme di organizzazione della classe:* (come gli studenti sono organizzati durante eventi o attività di apprendimento specifiche. Gli studenti possono essere organizzati per lavorare come gruppo, in gruppo o individualmente. All'interno di ognuna di queste tre forme gli studenti possono lavorare guidati dal docente o in modo indipendente).
- *Tipi di apprendimento:* (quattro tipi di apprendimento: ricettivo-riproduttivo - gli studenti memorizzano e ripetono le informazioni; intelligibile - gli studenti comprendono il significato del contenuto fornito; operativo - gli studenti possono utilizzare le informazioni per risolvere problemi specifici e creativo - gli studenti possono utilizzare le conoscenze per creare nuovi significati e materiali).

Valutazione: (come il docente valuta le prestazioni degli studenti. Può essere formativa - durante le attività - o sommativa - alla fine della lezione, dell'unità didattica, del semestre, ecc. -).
Bibliografia: (citare i materiali utilizzati nello sviluppo della lezione)

2. La **componente descrittiva** si concentra sull'effettivo svolgimento degli eventi della lezione. La struttura di questa componente varia a seconda dell'obiettivo fondamentale, della natura del contenuto scientifico, del tipo di strategie didattiche, del livello di preparazione degli studenti e spesso anche della materia/disciplina di studio. Esistono diversi modelli possibili, ma quello che abbiamo scelto di utilizzare è il seguente, presentato nella **Tabella 7**.

Tabella 7 - Componente descrittiva di una Unità di apprendimento

Eventi didattici	Tempo	Obiettivi operativi	Contenuti	Strategia didattica					Interazione docente-studente	
				Metodi didattici	Materiale didattico	Tipo di apprendimento	Organizzazione della classe			
							C	G		I

Una descrizione dettagliata della tabella 7 può essere consultata in [SM10.3](#). Inoltre, un esempio pratico di unità di apprendimento completato secondo le strutture presentate nelle tabelle 6 e 7 si trova in [SM10.4.1](#), [SM10.4.2](#), [SM10.4.3](#) e [SM10.4.4](#). I materiali didattici utilizzati per fornire l'esempio di unità di apprendimento di [SM10.4.1](#) sono disponibili in [SM10.5](#).

Un ultimo aspetto che deve essere espresso dal docente è che, mentre le unità di apprendimento possono aiutare gli insegnanti a creare una visione generale di come il processo didattico può essere organizzato (dal contenuto da affrontare al modo in cui sarà consegnato e valutato) quando si tratta dell'effettiva implementazione di tale unità di apprendimento, spetta all'insegnante identificare i migliori approcci pedagogici, determinare come gli studenti dovrebbero impegnarsi durante la lezione (in modo indipendente o collaborativo) o il grado di libertà che hanno. Per questo motivo, per supportare gli insegnanti nel processo di insegnamento, esistono diversi principi proposti dagli esperti per guidare il

processo didattico. Alcuni dei principi didattici fondamentali sono: *I principi classici* di J. A. Comenius (1970), *I primi principi dell'istruzione* di David M. Merrill (2002) e *I principi estetici per la progettazione didattica* di Patrick E. Parrish (2009). Tutti questi principi sono presentati in modo più approfondito in [SM10.9](#) per servire da ispirazione per la progettazione delle lezioni.

Sebbene ogni modello porti con sé un'impostazione unica nell'organizzazione dell'attività didattica, un concetto presente in tutti è l'idea che gli studenti debbano essere coinvolti attivamente nel processo educativo, sia attraverso la risoluzione di problemi, che con giochi di ruolo, domande ecc. Per garantire il rispetto di questo principio, proponiamo due approcci didattici raccomandati da Tomé e dai suoi collaboratori (2022) come particolarmente efficaci per insegnare ad affrontare la disinformazione, ossia: l'apprendimento attraverso il fare e l'apprendimento basato sul gioco. Il *learning by doing* promuove la partecipazione attiva degli studenti attraverso varie attività pratiche e creative (es. creazione di materiali, giochi di ruolo, mappatura concettuale, ecc.) mentre, in modo simile, il *game-based learning* incoraggia la partecipazione degli studenti utilizzando giochi online e offline per migliorare l'apprendimento e renderlo più coinvolgente per gli individui.

Dopo aver stabilito le componenti principali dell'unità di apprendimento (introduttiva e descrittiva), il docente annuncia che le attività successive saranno incentrate sulla componente introduttiva. In particolare, gli studenti saranno organizzati in gruppi di 3-5 membri e avranno il compito di completare le diverse sezioni della componente introduttiva. Successivamente, il completamento della componente descrittiva sarà assegnato come valutazione finale, da completare al di fuori del modulo.

Attività

1. Progettare una unità di apprendimento - Stabilire il contesto

Durata: 20 minuti

Obiettivi di apprendimento

- Imparare a conoscere le caratteristiche essenziali delle unità di apprendimento.
- Imparare a sviluppare un'unità di apprendimento per istruire gli studenti ad affrontare la disinformazione.

Risorse e strumenti:

- Accesso a Internet
- [SM10.2](#)
- Dispositivi personali degli studenti (telefoni cellulari o laptop)
- documenti di Google
- Google drive.

Descrizione

In questa attività gli studenti completeranno la prima parte della componente introduttiva, dall'unità didattica al tipo di lezione, per stabilire il contesto generale in cui si svolgerà la lezione. Utilizzando la [SM10.2](#), il docente presenterà il tipo di informazioni da completare in ogni sezione, utilizzando esempi pertinenti e rispondendo a eventuali domande per assicurarsi che il compito sia ben compreso. Ogni gruppo deve completare una sola volta questa sezione, anche se i membri del gruppo hanno specializzazioni diverse, dovranno decidere una sola disciplina per la quale completare le sezioni. Gli studenti possono usare internet per cercare informazioni specifiche sulla disciplina e le informazioni della tabella 5 per determinare il tipo di lezione che preferiscono. Tutti i gruppi devono decidere un argomento/tema specifico per

affrontare la disinformazione (ad esempio, definire la disinformazione, il prebunking, il debunking ecc.)

In breve, utilizzando la [SM10.2](#), le conoscenze personali sulla disciplina insegnata e le informazioni da internet, gli studenti completeranno la prima parte della sezione introduttiva utilizzando i documenti di Google (in modo che il docente possa controllare i progressi e raccogliere le informazioni). Tutti i documenti si troveranno in un Google drive creato dal docente. Il docente svolgerà il ruolo di supporto e fornirà indicazioni e risposte alle domande, se necessario.

2. Progettazione di una unità di apprendimento - Definizione degli obiettivi operativi

Durata: 20 minuti

Obiettivi di apprendimento:

- Imparare a conoscere le caratteristiche essenziali delle unità di apprendimento.
- Imparare a sviluppare un'Unità di apprendimento per istruire gli studenti ad affrontare la disinformazione.

Risorse e strumenti:

- Accesso a Internet
- [SM10.2](#), [SM10.6](#)
- Dispositivi personali degli studenti (telefoni cellulari e/o laptop)
- Documenti di Google
- Google drive.

Descrizione:

In questa attività gli studenti continueranno a lavorare negli stessi gruppi per creare un obiettivo operativo basato sul modello SMART. Per essere valido, l'obiettivo deve essere allineato con gli elementi di contenuto stabiliti nell'attività precedente. In primo luogo, il docente presenterà il modello SMART e spiegherà il significato di ciascuno degli elementi. L'acronimo è introdotto brevemente in [SM10.2](#) (Specific, Measurable, Achievable, Realist and Time-bound), ma la fonte principale per questa attività è [SM10.6](#), dove ogni componente è descritto in modo più dettagliato e vengono forniti esempi di obiettivi operativi SMART per affrontare la disinformazione. Ancora una volta, lo stesso file di Google documenti viene utilizzato da ciascun gruppo, in modo che il docente possa osservare e intervenire se necessario. Il docente utilizzerà un videoproiettore per presentare gli obiettivi e discutere con gli studenti i punti di forza e di debolezza degli obiettivi. L'attività termina quando tutti i gruppi hanno un obiettivo correttamente strutturato.

3. Progettazione di un'unità di apprendimento - Elaborazione della strategia didattica

Durata: 25 minuti

Obiettivi di apprendimento:

- Imparare a conoscere le caratteristiche essenziali delle unità di apprendimento.
- Imparare a sviluppare un'unità di apprendimento per istruire gli studenti ad affrontare la disinformazione.

Risorse e strumenti:

- Accesso a Internet
- [SM10.7](#)
- Dispositivi personali degli studenti (telefoni cellulari e/o laptop)

- Documenti Google
- Google drive.

Descrizione:

In questa attività, sulla base del contenuto e dell'obiettivo stabilito in precedenza, gli studenti svilupperanno la strategia didattica necessaria per fornire il contenuto e raggiungere l'obiettivo. La strategia didattica contiene 4 sezioni: *Metodi e procedure didattiche*; *Strumenti e materiali didattici*; *Forme di organizzazione della classe* e *Tipi di apprendimento*.

Il docente inizia spiegando la grande varietà di metodi didattici possibili e sottolinea la stretta relazione tra questi e i contenuti e gli obiettivi operativi. Ad esempio, se vengono fornite informazioni completamente nuove sulla disinformazione, è necessario un obiettivo mirato alla comprensione dei nuovi concetti da parte degli studenti. Per garantire il raggiungimento dell'obiettivo, il docente utilizza metodi che promuovono la ricerca o l'utilizzo attivo delle nuove informazioni da parte degli studenti (ad esempio, esercizi di ricerca su Internet o giochi sulla disinformazione, brainstorming o mappe mentali per discutere i nuovi concetti, ecc.)

Il punto principale è che non esiste una soluzione universale, il metodo giusto viene deciso considerando vari aspetti specifici del docente e dei suoi studenti (ad esempio, l'accesso ai materiali, le conoscenze pregresse degli studenti, le competenze digitali degli insegnanti, ecc.). Per aiutare gli studenti a decidere i metodi da utilizzare, [SM10.7](#) presenta diversi metodi di insegnamento incentrati sullo studente che possono essere applicati e adattati. I mezzi e i materiali didattici comprendono gli oggetti, i software, le applicazioni, i materiali ecc. necessari per svolgere la lezione. Ad esempio, il metodo delle mappe mentali richiede un'applicazione che gli studenti possono utilizzare (ad esempio, Coggle, Mindomo, Padlet ecc.) o oggetti fisici (ad esempio, penne e carta).

Le forme di organizzazione della classe indicano il modo in cui gli studenti interagiranno col docente e tra di loro. Le modalità possibili sono *collettiva* (tutti gli studenti insieme), *individuale* (ogni studente lavora da solo) e *per gruppi* (gli studenti formano piccoli gruppi), e all'interno di ciascuna di queste modalità gli studenti lavorano in *modo indipendente* (poco o nessun supporto da parte dell'insegnante) o *diretto* (elevato, quasi costante, supporto da parte dell'insegnante). La Tabella 8 presenta tutti i possibili modi di organizzare le attività in base ai due indicatori citati (organizzazione della classe e supporto dell'insegnante).

Tabella 8 - Forme di organizzazione della classe

Supporto agli insegnanti	Organizzazione della classe		
	Collettivo	Individuale	Per gruppi
Indipendente	Collettivo-indipendente	Indipendente individuale	Gruppi indipendenti
Diretto	A direzione collettiva	A orientamento individuale	Gruppi diretti

Infine, i docenti dovranno determinare esattamente il tipo di apprendimento che gli studenti dovranno sperimentare durante la realizzazione di determinate attività. I quattro tipi di apprendimento sono: *ricettivo-riproduttivo* (gli studenti memorizzano e ripetono le informazioni); *intelligibile* (gli studenti comprendono il significato dei contenuti forniti, essendo in grado di trasferire le informazioni a nuovi contesti); *operativo* (gli studenti possono utilizzare le informazioni per risolvere problemi specifici) e *creativo* (gli studenti possono utilizzare le conoscenze per creare nuovi significati e materiali).

Infine, sulla base delle informazioni presentate dal docente e del supporto della scheda [SM10.7](#), ogni gruppo completerà le quattro sezioni del documento Google. Il docente darà le

indicazioni necessarie e si assicurerà che alla fine tutti i gruppi abbiano sviluppato una strategia didattica in grado di raggiungere gli obiettivi operativi prefissati.

4. Progettazione di un'unità di apprendimento - Valutazione formativa e sommativa

Durata: 30 minuti

Obiettivi di apprendimento:

- Imparare a conoscere le caratteristiche essenziali delle Unità di Apprendimento.
- Imparare a sviluppare una Unità di Apprendimento per istruire gli studenti ad affrontare la disinformazione.

Risorse e strumenti: Accesso a Internet, [SM10.10](#), [SM10.11](#), dispositivi personali degli studenti (telefoni cellulari e/o laptop), documenti Google, Google drive.

Descrizione:

La valutazione può assumere diverse forme a seconda dei fattori coinvolti (ad esempio, tempo, obiettivo prefissato, ambiente, risorse ecc.) Tuttavia, ai fini di questa attività, gli studenti dovranno attuare metodi di valutazione *formativa e sommativa* per garantire il completamento dell'obiettivo operativo stabilito in precedenza. *La valutazione formativa* si riferisce alle azioni condotte dall'insegnante durante la lezione per verificare la comprensione dei contenuti e l'impegno degli studenti nelle attività. Questa valutazione si avvale di brevi interventi volti a raccogliere le informazioni necessarie per adeguare il processo didattico alle esigenze degli studenti. *La valutazione sommativa* si svolge alla fine della lezione e verifica che gli studenti abbiano raggiunto le conoscenze, le abilità, gli atteggiamenti ecc. insegnati dal docente, in altre parole i risultati complessivi. Per questo tipo di valutazione, indipendentemente dalla sua forma (ad esempio, esame orale, scritto, progetto, ecc.) l'insegnante dovrebbe sempre avere una griglia di valutazione e renderla nota a tutti gli studenti.

Per questa attività tutti i gruppi devono descrivere in poche frasi come implementerebbero i metodi di valutazione formativa e sommativa per le loro unità di apprendimento. Il docente sottolinea l'importanza che i metodi di valutazione siano in diretta corrispondenza con l'obiettivo operativo stabilito. Tutti i metodi devono essere scritti nel documento Google. Per aiutare gli studenti a completare l'attività, abbiamo compilato una serie di metodi di valutazione formativa e sommativa rispettivamente in [SM10.10](#) e [SM10.11](#). Il docente osserverà i progressi di ciascun gruppo e fornirà aiuto se necessario.

Verifica e valutazione

1. Progettazione di un'Unità di Apprendimento - Scrittura completa

Durata: 20 minuti

Obiettivi di apprendimento:

- Imparare a sviluppare un'Unità di Apprendimento per insegnare agli studenti ad contrastare la disinformazione.

Risorse e strumenti:

- La componente introduttiva sviluppata durante il modulo
- Un documento contenente una componente descrittiva incompleta
- Esempi di Unità di Apprendimento ([SM10.4.1](#), [SM10.4.2](#), [SM10.4.3](#) e [SM10.4.4](#))
- Documento Google
- Google Drive
- Modulo Google.

Descrizione:

Durante gli ultimi 20 minuti del modulo, il docente spiega il compito finale che gli studenti dovranno completare. Ogni studente dovrà completare la componente introduttiva e descrittiva dell'Unità di Apprendimento, utilizzando come ispirazione la componente introduttiva scritta in gruppo e gli esempi di Unità di Apprendimento forniti in [SM10.4.1](#), [SM10.4.2](#), [SM10.4.3](#), [SM10.4.4](#). Questa attività si svolge al di fuori del modulo. Tutti gli studenti dovranno progettare e caricare individualmente il documento completato come documento word nel Google Drive creato dal docente. Per questa attività è prevista una scadenza di circa una settimana dal completamento del modulo.

A questo punto, il docente raccoglierà anche i feedback dei partecipanti in merito alle loro esperienze durante il modulo, verificherà se ci sono ancora domande senza risposta e chiederà loro di proporre aspetti che dovrebbero essere modificati o al contrario richiedere maggiore attenzione in futuro. Per raccogliere questo feedback, verrà creato un modulo Google a risposte aperte.

Bibliografía

- Abreu, R., Leal, A., Figueiredo, P. (2018). EEG-informed fMRI: a review of data analysis methods. *Frontiers in human neuroscience*, 12, 29.
- Amorós, M. (2018). *Fake news. La verdad de las noticias falsas*. Plataforma Actual.
- Batool, S. H., & Webber, S. (2019). Mapping the state of information literacy education in primary schools: The case of Pakistan. *Library & Information Science Research*, 41(2), 123–131. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2019.04.006>
- Bereiter, C., & Engelmann, S. (1966). *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bowler, L., Large, A., & Rejskind, G. (2001). Primary school students, information literacy and the Web. *Education for Information*, 19(3), 201–223. <https://doi.org/10.3233/EFI-2001-19302>
- Breakstone J., McGrew S., Smith M., Ortega T., Wineburg S. (2018). Why we need a new approach to teaching digital literacy. *Phi Delta Kappan*, 99(6), 27–32. <https://doi.org/10.1177/0031721718762419>
- Brodsky J. E., Brooks P. J., Scimeca D., Todorova R., Galati P., Batson M., Grosso R., Matthews M., Miller V., Caulfield M. (2021). Improving college students' fact-checking strategies through lateral reading instruction in a general education civics course. *Cogn. Research*, 6, 23. <https://doi.org/10.1186/s41235-021-00291-4>
- Carlsson, U. (Ed.). (2019). *Understanding media and information literacy (MIL) in the digital age. A question of democracy*. Department of Journalism, Media and Communication (JMG).
- Caulfield M. (2017a, March 20). How 'news literacy' gets the web wrong. *Hapgood (blog)*. <https://hapgood.us/2017/03/04/how-news-literacy-gets-the-web-wrong>
- Caulfield M. (2017b). *Web literacy for student fact-checkers... and other people who care about facts*. Pressbooks. <https://webliteracy.pressbooks.com/>
- Cebrián-Robles, D. (2019). Identificación de noticias falsas sobre ciencia y tecnológica por estudiantes del grado de Primaria. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 55, 23-36. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.02>
- Comenius, J., A., (1970), *Didactica Magna*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Diaz, S., & Hall, R. (2020). Fighting *fake news*. Inspiring critical thinking with memorable learning experiences. *College & Research Libraries News*, 81(5), 239-249. <https://doi.org/10.5860/crln.81.5.239>
- Early, J. O., Robillard, A., Rooks, R., & Smith, R. L. (2024). Pedagogy and Propaganda in the Post-Truth Era: Examining Effective Approaches to Teaching About Mis/DisInformation. *Pedagogy in Health Promotion*, 10(3), 152-165. <https://doi.org/10.1177/23733799231218936>.
- Echeverria, G.V., Powell, E., Seth, S., Ge, Z., Carugo, A., Bristow, C., Peoples, M., Robinson, F., Qiu, H., Shao, J., Jeter-Jones, S.L., Zhang, X., Ramamoorthy, V., Cai, S., Wu, W., Draetta, G., Moulder, S.L., Symmans, W.F., Chang, J.T., Heffernan, T.P., Piwnica-Worms, H. (2018). High-resolution clonal mapping of multi-organ metastasis in triple negative breast cancer. *Nat Commun*. 9(1), 5079. <https://doi.org/10.1038/s41467-018-07406-4>
- Engelmann, S. (1980). *Direct instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Ennis, R. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability, *Informal Logic*, vol. 18, no 2, <https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378>
- European Commission. (2018). *Action Plan against Disinformation. Joint communication to the European parliament, the European council, the council, the European economic and*

social committee and the committee of the regions. *Action Plan against Disinformation*. Brussels.

https://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/2018-49/action_plan_against_disinformation_26A2EA85-DE63-03C0-25A096932DAB1F95_55952.pdf.

Gagné, R. and Briggs, L.J. (1974) *Principles of Instructional Design*. Holton, Rinehart & Winston.

Gallardo-Camacho, J., & Marta-Lazo, C. (2020). La verificación de hechos (fact checking) y el pensamiento crítico para luchar contra las noticias falsas: alfabetización digital como reto comunicativo y educativo. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(26), 4–6. <https://bit.ly/3JjErW8>

Good, T. L., & Grouws, D. A. (1979). The Missouri mathematics effectiveness project. *Journal of Educational Psychology*, 71, 355–362.

Grizzle, A., et al. (2021). *Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely*. Organización de las Naciones Unidas. <https://bit.ly/3w5hvxW>

Herrero-Diz, P., Jiménez, J. C., Frade, A., & Aramburu, D. (2019). La credibilidad de las noticias en Internet: una evaluación de la información por estudiantes universitarios. *Cultura y Educación*, 31(2), 420-434. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1601937>

Hunter, M. (1982). *Mastery teaching*. El Segundo, CA: Theory Into Practice.

Ilie, M. (2014b). *EU citizen Handbook of instructional strategies on evidence based foundation for teaching in primary schools*. Eikon Editure.

Ilie, M. D., Petrescu, M., Domilescu, G., Harkai, M., Strungă, C., & Țîru, C. M. (2012). *Teoria și metodologia instruirii* (Ediția a II-a revizuită și adăugită). Eikon Editure.

Ilie, M. D. (2014a). An adaption of Gagné's instructional model to increase the teaching effectiveness in the classroom: the impact in Romanian Universities. *Educational Technology Research and Development*, 62, 767-794.

Jiménez, A. (2020). La competencia informacional y el pensamiento crítico en la enseñanza no universitaria: una revisión sistemática. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.6018/riite.431381>

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). *Models of teaching (6th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

Junior, R. B. (2020). The Fake News Detective: A Game to Learn Busting Fake News as Fact Checkers using Pedagogy for Critical Thinking, *Masters Project*, <https://repository.gatech.edu/server/api/core/bitstreams/c52eef59-f4f6-4aea-a179-dab4d0f1fbf6/content>

Kahne, J., & Bowyer, B. T. (2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3–34. <https://doi.org/10.3102/0002831216679817>

Kahne, J., Lee, N., & Fezzell, J. (2012). Digital media literacy education and online civic and political participation. *International Journal of Communication*, 6, 1–24. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/999/675>

Katsaounidou, A., Vrysis, L., Kotsakis, R., Dimoulas, C., Veglis, A. (2019). MATHe the Game: A Serious Game for Education and Training in News Verification. *Educ. Sci.*, 9, 155. <https://doi.org/10.3390/educsci9020155>

Kohnen, A. M., Mertens, G. E., & Boehm, S. M. (2020). Can middle schoolers learn to read the web like experts? Possibilities and limits of a strategy-based intervention. *Journal of Media Literacy Education*, 12(2), 64–79. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-2-6>

- Lee, N.M. (2018). *Fake news*, phishing, and fraud: A call for research on digital media literacy education beyond the classroom. *Communication Education*, 67(4), 460-466. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1503313>
- Lynch, M. (2016, June 29). The Five attributes of successful schools. Retrieved March 3, 2017, from Education Week, <https://www.edweek.org/leadership/social-emotional-learning-states-collaborate-to-craft-standards-policies/2016/08>
- Machete, P., & Turpin, M. (2020). The Use of Critical Thinking to Identify *Fake news*: A Systematic Literature Review. *Responsible Design, Implementation and Use of Information and Communication Technology*, 12, 235-249. <https://bit.ly/32i8uwQ>
- Marta-Lazo, C. 2018. El marco teórico de la alfabetización mediale: Orígenes, fundamentos y evolución conceptual. In C. Fuente-Cobo, C. García-Galera, & C. Camilli-Trujillo, C. (Eds.),. *La educación mediale en España: Artículos seleccionados*. (pp. 47-54). Universitas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6411964>
- McGrew, S., & Byrne, V. L. (2022). Conversations after lateral reading: Supporting teachers to focus on process, not content. *Computers & Education*, 185, 104519. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104519>
- McGrew, S., & Chinoy, I. (2022). Fighting misinformation in college: Students learn to search and evaluate online information through flexible modules. *Information and Learning Sciences*, 123(1/2), 45–64. <https://doi.org/10.1108/ILS-09-2021-0081>
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165–193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- McGrew, S. (2020). Learning to evaluate: An intervention in civic online reasoning. *Computers & Education*, 145, 103711. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103711>
- McGrew, S. (2021). Challenging approaches: Sharing and responding to weak digital heuristics in class discussions. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103512. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103512>
- McGrew, S. (2022). Internet or archive? Expertise in searching for digital sources on a contentious historical question. *Cognition and Instruction*, 40(4), 488–516. <https://doi.org/10.1080/07370008.2021.1908288>
- McGrew S., Ortega T., Breakstone J., Wineburg S. (2017). The challenge that's bigger than fake news: Civic reasoning in a social media environment. *American Educator*, 4, 4–9.
- Merrill D. M. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*. 50, 43-59.
- Mihailidis P. (2018). Civic media literacies: Re-imagining engagement for civic intentionality. *Learning, Media and Technology*, 43(2), 152–164. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1428623>
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view*. Thomson Wadsworth.
- Nickerson R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175–220. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>
- Parrish, P. E. (2009). Aesthetic principles for instructional design. *Educational Technology Research and Development*. 57, 511- 528.
- PISA in Focus (Ed.) (2021). *Están preparados los jóvenes de 15 años para enfrentarse a las noticias falsas y a la desinformación?* Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/3GxGjrB>

- Rich, M. D., & Kavanagh, J. (2018). *Truth decay: A threat to policy making and democracy*. RAND Corporation.
- Ritchhart, R., & Church, M. (2020). *The power of making thinking visible. Practices to engage and empower all learners*. Jossey-Bass.
- Romero-Rodríguez, L.M., Ramírez-Montoya, M.S., González, J.U.R.V. (2019). Gamification in MOOCs: Engagement Application Test in Energy Sustainability Courses. *IEEE Access*, 7, 32093-32101. DOI:[10.1109/ACCESS.2019.2903230](https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2903230)
- Rozenbeek, J., Schneider, C. R., Dryhurst, S., Kerr, J., Freeman, A. L., Recchia, G., ... & Van Der Linden, S. (2020). Susceptibility to misinformation about COVID-19 around the world. *Royal Society open science*, 7(10), 201199, <https://royalsocietypublishing.org/doi/full/10.1098/rsos.201199>
- Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Shu, K., Bhattacharjee, A., Alatawi, F., Nazer, T., Ding, K., Karami, M. & Liu, H. (2020). Combating Disinformation in a Social Media Age. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 10(6), 1-23. <https://bit.ly/3JhpPXf>
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2000). Impact of R. M. Gagne's work on instructional theory. In R. C. Richey (Ed.), *The Legacy of Robert M. Gagné* (pp. 147–181). Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Tomé, V., Kiliç, A. M., Bargaoanu, A., Varanauskas, A., Hague, C., Sádaba, C., ... & Markovski, V. (2022). Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training. UNICEF (Ed.) 2021. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Res_Ejec_Impacto_de_la_tecnologia_en_la_adolescencia.pdf
- Vega, V., & Robb, M. B. (2019). *The Common Sense census: Inside the 21st-century classroom*. Common Sense Media.
- Ventura, J. (2019). *Fake news*. Aula de innovación educativa, 279, 71-74.
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H. (2013). Fostering students' evaluation behaviour while searching the internet. *Instructional Science*, 41(1), 125–146. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9221-x>
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Council of Europe. <https://edoc.coe.int/en/media/7495-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making.html>
- Weiss, A., Alwan, A., García, E., & García, J. (2020). Surveying fake news: Assessing University faculty's fragmented definition of fake news and its impact on teaching critical thinking. *International Journal for Educational Integrity*, 16(1), 1-30. <https://doi.org/10.1007/s40979-019-0049-x>
- Wiley, J., Goldman, S. R., Graesser, A. C., Sanchez, C. A., Ash, I. K., & Hemmerich, J. A. (2009). Source evaluation, comprehension, and learning in Internet science inquiry tasks. *American Educational Research Journal*, 46(4), 1060–1106. <https://doi.org/10.3102/0002831209333183>
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Stanford Digital Repository. <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>

- Wineburg, S., McGrew, S. (2017). Lateral Reading: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information, Stanford History Education Group Working Paper No. 2017-A1, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3048994>
- Wineburg S., McGrew S. (2017, October 6). *Lateral Reading: reading less and learning more when evaluating digital information*. Stanford History Education Group Working Paper. No. 2017-A1. <https://sheg.stanford.edu/about/updates/2018/lateral-reading-reading-less-and-learning-more-online>
- Zarocostas, J. (2020). How to fight an infodemic. *The Lancet*, 395(10225), 676. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30461-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30461-X)
- Zhang, S., & Duke, N. K. (2011). The impact of instruction in the WWWDOT framework on students' disposition and ability to evaluate websites as sources of information. *The Elementary School Journal*, 112(1), 132–154. <https://doi.org/10.1086/660687>

Risorse multimediali

Sono stati utilizzati i seguenti elementi per identificare esempi di disinformazione, disinformazione e cattiva informazione (in inglese):

Carbon Market Watch (<https://carbonmarketwatch.org/>): Un'organizzazione che monitora e sostiene politiche climatiche eque ed efficaci, con particolare attenzione ai mercati del carbonio, ai prezzi del carbonio e alla giustizia ambientale. Fornisce rapporti, analisi e risorse per le campagne, per garantire che i mercati del carbonio contribuiscano a un'azione significativa per il clima.

EU vs Disinfo (<https://euvsdisinfo.eu/>): Un'iniziativa dell'Unione Europea volta a combattere la disinformazione, in particolare quella relativa alle politiche dell'UE e alla regione europea in generale. La piattaforma fornisce risorse, notizie e analisi per aiutare i cittadini a identificare e contrastare la disinformazione, soprattutto quella diffusa da attori stranieri.

NBC News (<https://www.nbcnews.com/>): Un'importante organizzazione giornalistica americana che fornisce notizie, analisi e reportage su un'ampia gamma di argomenti, tra cui politica, eventi mondiali, affari, tecnologia e intrattenimento. NBC News è una fonte affidabile di notizie complete negli Stati Uniti.

The Guardian - Europe Section (<https://www.theguardian.com/europe>): La sezione Europa del The Guardian, un organo di informazione britannico, che offre notizie, analisi e approfondimenti sugli affari europei. La copertura comprende politica, economia, cultura e questioni sociali nei Paesi europei.

Per la creazione del materiale didattico sono stati utilizzate le seguenti web app:

Mentimeter - <https://www.mentimeter.com/>: Mentimeter è un software di presentazione interattivo che consente agli utenti di creare presentazioni dinamiche con coinvolgimento del pubblico in tempo reale. Utilizzando smartphone o altri dispositivi, i membri del pubblico possono partecipare a sondaggi, quiz, nuvole di parole e sessioni di domande e risposte, fornendo un feedback immediato e migliorando l'esperienza complessiva della presentazione. È ampiamente utilizzato in contesti educativi, riunioni aziendali ed eventi per favorire l'interazione e raccogliere informazioni preziose.

Padlet - <https://padlet.com/>: Padlet è uno strumento di collaborazione digitale che consente agli utenti di creare e condividere bacheche virtuali. Gli utenti possono pubblicare note, immagini, link e altri contenuti in uno spazio condiviso, facilitando la collaborazione interattiva e visiva.

QR code generator - <https://www.qr-code-generator.com/>: Questa risorsa online gratuita può essere utilizzata per creare codici QR per qualsiasi risorsa online e rendere la distribuzione dei materiali molto più facile mediante la funzione di scansione dei dispositivi mobili degli studenti.

Di seguito i nostri suggerimenti su risorse utili (in inglese - presentati anche nella tabella 1 e nella scheda SM10.12):

AllSides (<https://www.allsides.com/>): Un sito web che presenta le notizie da più punti di vista, mostrando articoli di sinistra, centro e destra. L'obiettivo è ridurre i pregiudizi e aiutare i lettori a comprendere le diverse prospettive politiche.

Check Please Starter Course

(<https://checkpleasecc.notion.site/Check-Please-Starter-Course-ae34d043575e42828dc2964437ea4eed>): Un corso online progettato per insegnare alle persone a verificare la credibilità delle informazioni online, a riconoscere la disinformazione e a sviluppare le competenze digitali.

Center for an Informed Public (<http://cip.uw.edu>): Un centro di ricerca con sede presso l'Università di Washington che si occupa di combattere la disinformazione e di promuovere un pubblico informato attraverso la ricerca, l'istruzione e la divulgazione.

Countering Digital Hate (<http://counterhate.com/our-work/>): Un'organizzazione che si occupa di combattere l'odio e la disinformazione online. Il suo lavoro comprende ricerca, advocacy e campagne volte a ridurre la diffusione di contenuti digitali dannosi.

Critical Thinking about Sources Cookbook

(<http://alastore.ala.org/content/critical-thinking-about-sources-cookbook>): Una risorsa dell'American Library Association che offre strategie e attività per insegnare il pensiero critico e la valutazione delle fonti, in particolare in ambito accademico.

Verification Handbook (<http://datajournalism.com/read/handbook/verification-1>): Una guida completa per giornalisti e ricercatori su come verificare le informazioni in tempo reale durante le emergenze o gli eventi di cronaca. Fornisce le migliori pratiche per il fact-checking e la validazione delle fonti.

FactCheck.org (<https://factcheck.org/>): Un sito web apartitico che controlla l'accuratezza delle dichiarazioni di politici, personaggi pubblici e media. Il suo obiettivo è ridurre il livello di inganno e confusione nella politica statunitense.

First Draft (<https://firstdraftnews.org/>): Un'organizzazione senza scopo di lucro che si occupa di ricerca, formazione e risorse per combattere la disinformazione e migliorare la qualità dell'informazione online, soprattutto nel giornalismo.

Gapminder (<http://gapminder.org/>): Un'organizzazione no-profit che fornisce strumenti, risorse e visualizzazioni di dati per promuovere una visione del mondo basata sui fatti. L'obiettivo è ridurre l'ignoranza globale fornendo statistiche e tendenze globali accurate.

Bad News (<https://getbadnews.com/>): Un gioco online progettato per insegnare ai giocatori come si diffondono la disinformazione e le fake news. Aiuta gli utenti a riconoscere le tattiche utilizzate nella creazione e nella diffusione delle fake news.

Loki's Loop (<https://www.lokisloop.org/>): Un sito web incentrato sul pensiero critico e digital media literacy, che offre strumenti e attività per aiutare gli utenti a navigare e a mettere in discussione le informazioni che incontrano online. Promuove lo sviluppo dello scetticismo e delle capacità analitiche.

ROFT (<https://roft.io/>): Un gioco che mette alla prova la capacità di distinguere il testo generato dall'Intelligenza Artificiale da quello scritto dall'uomo in diverse categorie come

racconti, articoli di cronaca e discorsi. È stato progettato per migliorare la consapevolezza delle capacità dell'IA e dei potenziali pregiudizi.

Poynter's MediaWise (<http://poynter.org/mediawise>): Un progetto di digital media literacy del Poynter Institute che mira a insegnare alle persone come individuare la disinformazione e le fake news online, rivolgendosi in particolare al pubblico giovane, agli educatori e agli anziani.

Livresq (<https://livresq.com/ro/>): Uno strumento di authoring per l'eLearning che consente agli utenti di creare e pubblicare corsi e lezioni interattive in più lingue. Dispone di funzionalità avanzate come immagini e video generati dall'intelligenza artificiale per migliorare l'esperienza di apprendimento.

Human or Not (<https://humanornot.so/>): Un gioco che sfida i giocatori a determinare se un determinato testo è stato scritto da un essere umano o generato dall'Intelligenza Artificiale, con l'obiettivo di affinare le abilità degli utenti nel distinguere tra comunicazione umana e Intelligenza Artificiale.

Human or AI (<https://humanorai.io/>): Un sito web dedicato all'esplorazione dell'impatto dell'IA sull'umanità, con articoli, interviste e varie risorse che discutono le implicazioni etiche, sociali e tecnologiche dell'IA.

Google AI Music Quiz Article

(<https://www.abc.net.au/news/2023-02-15/google-ai-music-quiz-musiclm-humans-artificial-intelligence/101967746>): Un articolo su un quiz sviluppato da Google che verifica se le persone sono in grado di distinguere la musica generata dall'Intelligenza Artificiale da quella composta dall'uomo, evidenziando i progressi delle capacità creative dell'IA.

MediaWise Romania (<https://mediawise.ro/resurse-educationale/>): Una raccolta di risorse educative in rumeno incentrate sulla media literacy, progettate per aiutare gli utenti a valutare criticamente i contenuti dei media e a sviluppare prospettive informate.

OER Commons Courseware

(<http://oercommons.org/courseware/lesson/78295/student/?section=0>): Una risorsa educativa aperta (OER) che fornisce Unità di Apprendimento e materiali didattici, liberamente disponibili per educatori e studenti, incentrati su un'ampia gamma di argomenti.

Web Literacy for Student Fact-Checkers (<https://pressbooks.pub/webliteracy/>): Un e-book open access che insegna agli studenti come valutare criticamente la credibilità delle informazioni trovate online, con consigli pratici sul fact-checking e sulla verifica delle fonti.

Public Health Collaborative (<https://publichealthcollaborative.org/>): Un'organizzazione che fornisce informazioni e risorse evidence-based ai professionisti della sanità pubblica, in particolare per migliorare le strategie di comunicazione e i risultati della sanità pubblica.

RAND Corporation Research Report

(http://rand.org/pubs/research_reports/RR2314.html#download): Un rapporto di ricerca della RAND Corporation che offre analisi e risultati approfonditi su questioni politiche specifiche, disponibile per il download. L'obiettivo di questo rapporto può variare a seconda del titolo.

Stanford History Education Group (SHEG) (<https://sheg.stanford.edu/>): Un'iniziativa dell'Università di Stanford che sviluppa risorse per l'educazione alla storia, tra cui valutazioni e materiali didattici progettati per migliorare il pensiero critico e la comprensione storica.

Shorenstein Center on Media, Politics and Public Policy (<https://shorensteincenter.org/>): Un centro di ricerca dell'Università di Harvard che studia l'impatto dei media sulla politica e sulle politiche pubbliche, offrendo ricerche, eventi e risorse sulla media literacy e sulla comunicazione politica.

Snopes (<https://snopes.com/>): Un sito di fact-checking che indaga e sfata miti, voci e disinformazioni che circolano online, fornendo informazioni affidabili per aiutare gli utenti a discernere la verità.

Ulteriori letture e risorse

<https://eavi.eu/lesson-plans/> - Unità di Apprendimento sulla media literacy e sul Pensiero critico elaborate da EAVI European Association for Viewers Interests.

<https://euvsdisinfo.eu/> - Un'iniziativa dell'Unione Europea per contrastare la disinformazione a favore del Cremlino.

<https://prebunking.withgoogle.com> - Un sito web incentrato sul prebunking, che mira a "vaccinare" le persone contro la disinformazione esponendole a versioni indebolite di argomenti fuorvianti.

Oliveira Moreira, T. D., Passos, C. A., Matias da Silva, F. R., Souza Freire, P. M., Fernandes de Souza, I., Bosaipo Sales da Silva, C. R., & Goldschmidt, R. R. (2023). JEDi-a digital educational game to support student training in identifying portuguese-written fake news: Case studies in high school, undergraduate and graduate scenarios. *Education and Information Technologies*, 29, 11815–11845. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12309-z>

Lista degli Autori

Martina	Albanese	Researcher, Department of Psychology, Educational Science and Human Movement, University of Palermo, Italy
Thomas	Babalís	Professor of Pedagogy and Lifelong Learning, Department of Pedagogy and Primary Education, NKUA, Greece
Diana Alexandra	Badea	Project Manager at EAVI - Media Literacy for Citizenship, Brussels, Belgium
Radu	Balan	Researcher, Department of Teacher Training, West University of Timisoara, Romania
Gianna	Cappello	Professor, Department of Psychology, Educational Science and Human Movement, University of Palermo, Italy
Xenofon	Chalatsis	Senior Researcher, Project Manager, Greece
Giuseppa	Compagno	Associate Professor, Department of Psychology, Educational Science and Human Movement, University of Palermo, Italy
Giorgia	Coppola	PhD, Department of Psychology, Educational Science and Human Movement, University of Palermo, Italy
Danail	Danov	Professor, Faculty of Educational Studies and the Arts, Sofia University, Bulgaria
Ioanna	Katsiampoura	Assistant Professor of History of Science and Critical Education, Department of Pedagogy and Primary Education, NKUA, Greece
Marta	Kędzia	Researcher, trainer and certified Project Management Professional (PMP), Department of Entrepreneurship and Industrial Policy, Faculty of Management, University of Lodz, Poland
Eirini	Kontostavlou	PhD candidate on Critical Digital Literacy at the Department of Pedagogy and Primary Education, NKUA, Greece
George	Koutromanos	Associate Professor of Information and Communication Technologies (ICT) in Education, Department of Pedagogy and Primary Education, NKUA, Greece
Renata	Lisowska	Associate Professor, Department of Entrepreneurship and Industrial Policy, Faculty of Management, University of Lodz, Poland
Paola	Macaluso	PhD Candidate, Department of Psychology, Educational Science and Human Movement, University of Palermo, Italy
Maria	Moscato	PhD Candidate, Department of Psychology, Educational Science and Human Movement, University of Palermo, Italy
Anna	Pamula	Associate Professor, Department of Computer Science Faculty of Management, University of Lodz, Poland
Stella	Panagiotou	International and European Studies graduate, Project Manager at the Athens Lifelong Learning Institute, Greece
Chara	Papoutsis	Postdoctoral researcher at the Department of Pedagogy and Primary Education, NKUA, Greece. PhD degree on Emotional Intelligence and Digital Technologies.
Livia	Romano	Full Professor, Department of Psychology, Educational Science and Human Movement, University of Palermo, Italy

Constantine	Skordoluis	Professor of Epistemology/Didactical Methodology of Physics, Head of the Department of Pedagogy and Primary Education, NKUA, Greece
Semih	Solmaz	Head of Projects, Development, and Communications at EAVI - Media Literacy for Citizenship Brussels, Belgium
Georgia	Solomonidou	Research Associate School of Humanities, Social and Education Sciences, European University Cyprus
Daniela	Sortino	PhD Candidate, Department of Psychology, Educational Science and Human Movement, University of Palermo, Italy
Katya	Stoyanova	Senior Assis. Professor, Faculty of Educational Studies and the Arts, Sofia University, Bulgaria
Mihaela	Tomita	Professor, Faculty of Sociology and Psychology, West University of Timisoara, Romania
Konstantina	Tsoli	Associate Professor of School Pedagogy and Teaching Practice, Department of Pedagogy and Primary Education, NKUA, Greece
Roxana	Ungureanu	Assistant Professor, Faculty of Sociology and Psychology, West University of Timisoara, Romania
Anca	Velicu	Trainer-Researcher, Mediawise Society, Romania
Maria	Vinciguerra	Associate Professor, Department of Psychology, Educational Science and Human Movement, University of Palermo, Italy
Marios	Vryonides	Vice-Rector, Research and External Affairs, European University Cyprus
Izabela	Warwas	Associate Professor, Department of Labour and Social Policy, Faculty of Economics and Sociology, University of Lodz, Poland
Charis	Xinari	Associate Professor, Critical and Cultural Theory, Department of Humanities, European University Cyprus
Ourania	Xylouri	Sociologist, Director of the Athens Lifelong Learning Institute, Greece