

30 SETTEMBRE 2023



Italian Digital
Media Observatory

IDMO – DIGITAL MEDIA LITERACY GAPS AND NEEDS



Co-financed by the Connecting Europe
Facility of the European Union



Co-financed by the Connecting Europe
Facility of the European Union

IDMO – DIGITAL MEDIA LITERACY GAPS AND NEEDS



In collaborazione con

LUISS 
Data Lab

Disclaimer

This report was written as part of the Italian Digital Media Observatory project under EC grant agreement INEA/CEF/ICT/A2020/2394428. The information, documentation and figures available in this deliverable were written by the Italian Digital Media Observatory project consortium and do not necessarily reflect the views of the European Commission. The European Commission is not liable for any use that may be made of the information contained herein.

Statement of originality

This deliverable contains original unpublished work except where clearly indicated otherwise. Acknowledgement of previously published material and of the work of others has been made through appropriate citation, quotation, or both.

Credits

- RAI UFFICIO STUDI: directed by Francesco Giorgino, edited by Alessandra Paradisi, with the collaboration of Alessandra Pratesi
- T6 ECOSYSTEMS: edited by Simona De Rosa, with the collaboration of Andrea Ancona, Andrea Nicolai and Chiara Pirozzi
- TIM: edited by Felicita Di Rosa, with the collaboration of Maria Grazia Guidone
- LUISS: translation by Salvatore Custureri

How to quote this document

IDMO (2023), *Digital Media Literacy Gaps and Needs*



deliverable is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0).

Indice

Elenco delle figure e tabelle	7
Executive Summary	8
Prefazione - Francesco Giorgino	10
Premessa	15
1. Politiche pubbliche per la Digital e Media Literacy	16
1.1. Il contesto europeo	16
1.2. Il contesto italiano	22
2. EDMO e l'azione di alfabetizzazione mediatica	24
2.1. Gli hub nazionali e le strategie di alfabetizzazione mediatica di EDMO in sintesi	24
Francia	24
Spagna e Portogallo	25
Belgio e Paesi Bassi	26
Danimarca, Svezia, Norvegia e Finlandia	27
Repubblica Ceca, Polonia e Slovacchia	28
Irlanda	28
Belgio e Lussemburgo	30
Italia	30
2.2. Come valutare l'alfabetizzazione mediatica: una revisione della letteratura su metodi e strumenti	33
3. L'indagine IDMO	38
3.1. Definizione di alfabetizzazione mediatica, informativa e digitale.	38
3.2. Monitoraggio e mappatura delle esperienze di Media Literacy: il caso italiano	39
3.3. Obiettivi e sintesi della metodologia	43
3.4. Principali risultati dello studio	44
4. Conclusioni	56
4.1. Riflessioni preliminari	56
4.2. Lezioni apprese	57
4.3. Raccomandazioni per i programmi di alfabetizzazione ai media in Italia	58
4.4. Considerazioni conclusive	60
Principali riferimenti	62
Lista delle principali abbreviazioni	66
Informazioni supplementari	67

Appendice 1: Quadro metodologico e impostazione dell'indagine	70
Il concetto	70
Il questionario	71
Il piano di campionamento	72
Le variabili	75
Appendice 2: I due questionari	80

Elenco delle figure e tabelle

Figura 1: Le dimensioni della competenza digitale.

Figura 2: Livello di disinformazione percepito da studenti e insegnanti.

Figura 3: Livello percepito di disinformazione attraverso i media tradizionali di studenti e insegnanti.

Figura 4: Livello percepito di disinformazione attraverso i social network di studenti e insegnanti.

Figura 5: Livello di disinformazione percepito dagli studenti in base all'anno di iscrizione.

Figura 6: Livello di disinformazione percepito dagli studenti, differenziato per genere.

Figura 7: Livello di disinformazione percepito dagli studenti, differenziato per macroregione.

Figura 8: Livello di disinformazione percepito dagli studenti in base al tipo di istituto.

Figura 9: Confronto tra il livello medio di disinformazione percepito e la frequenza media di utilizzo dei diversi canali informativi negli anni di iscrizione.

Figura 10: Figure chiave per costruire le competenze medialie secondo gli studenti.

Figura 11: Interesse degli studenti a sviluppare competenze di Media Literacy differenziato per le diverse variabili.

Figura 12: Figure chiave per costruire le competenze medialie degli studenti secondo gli insegnanti.

Figura 13: Interesse degli insegnanti a frequentare corsi per sviluppare competenze come educatori all'alfabetizzazione mediatica, differenziato in base alle diverse variabili.

Figura 14: Distribuzione degli studenti nelle diverse categorie.

Figura 15: Distribuzione degli insegnanti nelle diverse categorie.

Figura 16: Heatmap che rappresenta il numero di studenti condivisi tra i diversi gruppi in termini di macroregione, istituto e anno di iscrizione.

Figura 17: Heatmap che rappresenta il numero di insegnanti condivisi tra i diversi gruppi in termini di macroregione, età e materia.

Figura 18: Heatmap che rappresenta il numero di studenti condivisi tra i diversi gruppi in termini di età e anno di iscrizione.

Tabella 1: Schema delle due indagini.

Executive Summary

Obiettivo di questa Ricerca sui fabbisogni digitali, curata da Rai, T6 Ecosystems e Tim, in collaborazione con LUISS e con il sostegno istituzionale del Ministero dell'Istruzione e del Merito, Direzione generale per i fondi strutturali per l'istruzione, l'edilizia scolastica e la scuola digitale, è stato quello di indagare, con il supporto di una rilevazione sul campo rivolta al mondo della scuola (Survey), le esigenze e necessità dei docenti e studenti in termini di Media Literacy al fine di fornire raccomandazioni utili ai percorsi educativi scolastici e ad un'offerta educativa di ampio respiro.

La necessità di una rilevazione mirata riposa sul fatto che, almeno nella sua forma più evoluta, la Media Literacy è una materia d'insegnamento ancora giovane, per lo più inserita nel monte ore dell'insegnamento riservato all'educazione civica (cittadinanza digitale), da poco reintrodotta nelle scuole. Del tutto naturale, quindi, che non vi sia ancora una letteratura consolidata in materia, anche se molteplici e meritorie sono le iniziative sviluppate a livello accademico e da associazioni qualificate di docenti e formatori per promuovere e diffondere la cultura digitale e la Media Literacy su tutto il territorio nazionale, nel quadro delle azioni per la cittadinanza digitale.

Quando si parla di innovazione digitale all'interno della scuola, quindi, si deve pensare ad un vero e proprio cambiamento di programmi e metodologie che chiami in gioco le competenze digitali dei docenti e dei discenti, ascoltando le voci dei protagonisti al fine di conoscere i bisogni e le istanze di chi opera e vive nel mondo della scuola. Da qui l'esigenza di sviluppare una Survey basata su un questionario da distribuire nelle scuole.

La Ricerca sui fabbisogni e sulle lacune digitali (Digital Media Literacy gaps and needs), si pone come il naturale complemento della Ricerca *Media Literacy versus Fake News* (MLvFN)¹ che fornendo, tra l'altro, il quadro definitorio di riferimento, ha delineato gli ambiti di approfondimento oggetto di questo Rapporto e, in particolare, del questionario usato per la rilevazione.

Rispetto ad una visione di stampo funzionalista della Media Literacy, la definizione ripresa nella Ricerca MLvFN e che qui si ripropone, in linea con l'approccio adottato dalla Commissione Europea nel 2007 (Comunicazione 2007/883/CE), vede la Media Literacy come un fattore chiave della cittadinanza digitale, cioè come "*la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali*" e con la capacità di sviluppare senso critico nei confronti dell'informazione ricevuta, trasformandosi da recettore passivo dell'informazione in soggetto attivo.

È in questa chiave di lettura che la Media Literacy si coniuga con la Media Education, diventando un prerequisito fondamentale per contrastare i rischi della disinformazione.

Da questa analisi emerge che il gap delle competenze digitali si può superare solo attraverso delle azioni di Media Education che vadano oltre alcuni limiti della Media Literacy, che rischia di scaricare sul soggetto alcune responsabilità di sistema. Questo perché le competenze digitali richiedono una

¹ <https://www.idmo.it/2022/05/19/fake-news-rai-cattolica/>

contestualizzazione culturale, politica e sociale, per "*l'esercizio di una cittadinanza piena, attiva e informata*". Emerge inoltre l'importanza di una standardizzazione dei percorsi didattici sia per la Digital Literacy sia, in modo ancora più urgente, per l'insegnamento della Media Literacy.

La complessità di un'indagine conoscitiva operata da soggetti esterni al mondo scolastico, ben presente agli estensori della presente Ricerca, e le difficoltà incontrate, sono parte integrante del processo conoscitivo e dell'analisi e costituiscono insegnamenti utili ai fini di analoghe future iniziative.

Prefazione - Francesco Giorgino

Viviamo in un'era di trasformazioni rapide e continue. I cambiamenti si susseguono ad un ritmo così intenso e diffuso che solo approcci realmente consapevoli e flessibili, unitamente a rigorose metodologie analitiche dei macro e micro fenomeni socio-culturali, riescono a produrre fotografie nitide e lungimiranti del contesto di riferimento.

La post-modernità, del resto, è un paradigma che le scienze sociali (di differente ambito disciplinare) hanno recentemente declinato attraverso varie categorie concettuali partendo proprio dall'impatto della *digital transformation* nella dimensione collettiva e individuale: orizzontalità versus verticalità; cultura del risultato versus il concetto generico di performatività; complessità versus complicazione; micro narrazioni individuali versus macro narrazioni collettive, per dirla con Jean-François Lyotard; individuo versus persona; determinismo versus probabilismo. In relazione a quest'ultimo aspetto, credo che valga la pena di evidenziare che un conto è l'approccio probabilistico, altro è, appunto, quello deterministico. Come insegna la Scuola di Toronto, da Harold Innis in avanti, il determinismo tecnologico consegna alla *tèchne* il compito non solo di accompagnare il cambiamento sociale, ma addirittura di determinarlo fino al punto di produrre conseguenze evidenti in aree disparate, in strutture e sovrastrutture, le quali, proprio per i motivi appena esposti, danno vita a processi reciproci di sostituzione specie in termini di posizionamento all'interno delle più significative gerarchie valoriali.

Tra i settori che sicuramente hanno risentito e risentono dell'influsso del digitale c'è quello dell'*education*. Come sosteneva già molti anni fa l'economista Joseph Schumpeter, l'innovazione può essere "di processo" e/o "di prodotto": la prima è certamente più complessa della seconda, ma anche più stimolante da affrontare e gestire. Con l'innovazione di processo, infatti, si coglie il valore, ma anche la problematicità dei cambiamenti di logiche produttive, di *mindset*, di modalità di *problem solving*, di modelli organizzativi.

È dentro questo alveo, al tempo stesso epistemologico ed empirico, che si inserisce il tema della *Media Literacy*. È stata la stessa Commissione Europea a dare una definizione chiara di questa espressione entrata ormai nel linguaggio comune, intendendo con essa "la capacità di accedere ai media, di comprendere e valutare criticamente diversi aspetti dei media e dei loro contenuti e creare comunicazioni in una varietà di contesti". In questa definizione, semanticamente assai capiente, si fa riferimento, dunque, alla capacità - frutto di conoscenze e competenze - di "accedere", di "comprendere", di "valutare". Sono tre verbi che segnalano un atteggiamento consapevole dei fruitori delle piattaforme attraverso le quali i contenuti si producono e riproducono, spesso secondo le ciniche leggi della viralità. Siamo, del resto, nell'epoca della *platform society* per usare un'etichetta scientifica cara al sociologo Jan van Dijk, ma abbiamo anche a che fare con la filosofia del *content continuum* all'interno di contesti di produzione e di ricezione che hanno modificato radicalmente la postura del pubblico. Quest'ultimo, infatti, è passato dalla iper-passività del XX secolo (come certificò la suggestiva teoria socio-psicologica del "proiettile magico" già sul finire degli anni Cinquanta) alla iper-attività e persino alla inter-attività dei primi decenni del XXI secolo. Interattività e iperattività sono situazioni documentate entrambe dall'esperienza della co-creazione dei contenuti da parte di emittenti e riceventi del processo comunicativo, almeno secondo il vecchio (ma sempre attuale)

schema concettuale proposto da Harold Lasswell. Un processo che evidentemente non ha risparmiato il mondo della scuola (come avrebbe potuto?), sia pur dentro il *framework* più ampio e generale dell'accostamento delle sequenze orizzontali del trasferimento e dell'acquisizione della conoscenza a quelle più verticali e lineari del passato, in base ad uno schema che prevede, insieme all'impegno di chi si occupa di formazione sul versante dell'insegnamento, una maggiore responsabilità di chi è intento a presidiare i territori dinamici dell'apprendimento.

È in fondo l'idea di responsabilità consegnataci da Max Weber, ovvero la capacità (e quindi la sensibilità) di valutare le conseguenze sugli altri del proprio agire comunicativo, volendo rimanere ancorati alla tassonomia di Jurgen Habermas e della sua teoria scientifica.

Insegnamento e apprendimento sono due facce della stessa medaglia, allo stesso modo in cui sono due facce della stessa medaglia "competenze digitali" da un lato e "cultura digitale" dall'altro. Quest'ultima, oltretutto, rilevante anche per le evidenti implicazioni antropologiche e pedagogiche che ne conseguono, posto che l'uomo digitale è certamente molto diverso da quello analogico: sono cambiati i nostri sistemi cognitivi; è cambiato il nostro modo di vivere le emozioni; è cambiato il nostro modo di osservare la realtà, ma anche di lavorare e il nostro modo di essere consumatori e cittadini; noi esseri umani siamo diventati "media"; produciamo e al tempo stesso subiamo enormi quantità di dati; la nostra intelligenza si misura sempre di più con l'intelligenza artificiale e il *machine learning*, al netto della più recente provocazione ossimorica effettuata da Noam Chomsky; l'Internet delle cose ha affiancato l'Internet delle persone; e così via.

Nella ricerca di Idmo curata da Rai Ufficio Studi, che ho l'onore di dirigere, insieme con T6 Ecosystems e Tim, in collaborazione con LUISS, si sviluppa un'analisi significativa dei *gaps* e dei *needs* digitali, partendo proprio dal concetto di "competenza digitale". Concetto che nelle pagine iniziali di questo lavoro viene declinato in virtù delle differenti aree di intervento, anche attraverso il ricorso ad una metodologia diacronica elaborata in base alla necessità di una ricostruzione del dettato normativo, europeo e nazionale. Il tutto secondo una traiettoria applicativa che va dal livello base a quello avanzato, passando naturalmente per il livello intermedio.

In tale ottica risulta del tutto evidente il vantaggio di una riflessione e di un'azione condivisa che vedano accanto all'altra le diverse agenzie di socializzazione secondaria e le diverse agenzie educative, nella prospettiva di una piena valorizzazione dei due filoni di ricerca più rilevanti: "educare ai media" ed "educare con i media". Nel primo caso si tratta di socializzare ai linguaggi, ai format, alle modalità produttive dei media, ma anche al loro modo di incidere nella conoscenza. Nel secondo caso, invece, si tratta di maturare una volta per tutte il convincimento che nell'era tardo-moderna anche i contenuti mediali e news-mediali contribuiscono alla formazione e alla cultura, parola quest'ultima proposta in queste righe non come "genere" ma nell'accezione più vasta di "universo di conoscenze conoscibili". Operazione necessaria, a maggior ragione se il ragionamento si sviluppa intorno alla generazione Z. Dunque, una riflessione e un'azione condivisa, anche con l'intento di progettare e attuare una vera e propria alleanza educativa. Alleanza che non può non essere avviata se non con la presa d'atto dell'esigenza di collocare all'interno dell'offerta formativa scolastica, certamente con più forza e consistenza del passato, i programmi di *Media Literacy* e di *Media Education*. Opzione che va attuata senza correre il rischio di una loro marginalità rispetto alle lezioni fruite dagli studenti su materie tradizionali e senza, nel contempo, correre il rischio di una sottovalutazione di queste conoscenze/competenze da parte degli insegnanti.

La cultura digitale si differenzia dalle competenze digitali proprio perché, pur partendo dal sapere e dal saper fare, necessari per la gestione dei processi trasformativi innescati da questa importante transizione tecnologica, recupera il significato più autentico di assetti valoriali, principi normativi, pratiche di senso, esperienze di partecipazione e condivisione, ponendo l'accento sul singolo e sul gruppo, sulla individualità e al tempo stesso sulla comunità e, quindi, sulla società nel suo complesso.

La ricerca che il lettore ha tra le mani mappa i fabbisogni digitali di docenti e studenti italiani al fine di elaborare delle raccomandazioni che sappiano agevolare un passaggio rapido e completo dalla sfera dei buoni propositi a quella delle azioni conseguenti e dei risultati concreti. Gli studenti delle scuole secondarie coinvolti sono stati più di mille, così come sono oltre trecento i docenti che hanno accettato di rispondere alle venti domande loro somministrate nell'arco del 2023. Dunque, un campione significativo che consente, anche grazie alla collaborazione con il Ministero dell'Istruzione e del Merito, di scattare un'istantanea attendibile e di elaborare un quadro delle linee future di intervento, dei profili di collaborazione necessari e urgenti tra gli attori coinvolti, delle *issues* di maggiore impatto sociale, del rapporto di causa/effetto di molti degli *item* legati proprio al modello della *Media Literacy*.

Uno dei terreni sui quali è possibile misurare l'impatto di questo approccio multi e interdisciplinare, approccio che non rinuncia alla forza della contaminazione dei saperi e delle esperienze, è rappresentato dal contrasto a ciò che la letteratura scientifica e il lessico delle istituzioni europee definiscono ormai da tempo con la categoria di "*information disorder*". Categoria che nel concreto si articola in tre macro-gruppi definitori: la *disinformation*, ovvero quella situazione creata quando vengono intenzionalmente condivise informazioni false o verosimili al fine di creare danno a qualcuno; la *misinformation*, ovvero quella situazione che si crea quando gli utenti sono inconsapevoli di pubblicare contenuti falsi; la *malinformation*, ovvero la diffusione di informazioni autentiche per creare danni (es. divulgazioni al pubblico di informazioni private). Il contrasto all'*information disorder* passa soprattutto attraverso la capacità di governare le insidie connesse alla labilità del confine esistente tra il vero e il falso e a quello, assai più subdolo e diffuso, tra il vero e il verosimile.

Sono l'innalzamento dello spirito critico da parte degli studenti, la maggiore consapevolezza da parte di studenti e docenti dei rischi connessi alla proliferazione dei contenuti digitali, alcuni dei quali senza una paternità accertata, la determinazione dei sistemi culturale e formativo a portare avanti attività di discernimento dei contenuti veri da quelli falsi o verosimili a rendere la *Media Literacy* uno degli strumenti più utili e performanti. Compito che Rai, in quanto azienda di servizio pubblico radiotelevisivo italiano, porta avanti con convinzione e determinazione, anche al fine di dare un contributo qualificato e autorevole alla gestione della disintermediazione galoppante e al contrasto, appunto, delle *fake news* nel rispetto del pluralismo politico, culturale, valoriale, sociale, territoriale.

Come sostiene Manuel Castells, una delle più importanti trasformazioni in questi ultimi decenni è rappresentata dallo slittamento della comunicazione di massa nell'auto-comunicazione di massa. Siamo nel bel mezzo di un processo di comunicazione interattiva, la quale dispone della potenzialità di raggiungere un pubblico molto vasto, ma nel quale la produzione del messaggio è auto-generata, il reperimento dei messaggi è auto-determinato e la ricezione e la ri-produzione del contenuto da parte delle reti di comunicazione elettronica sono auto-selezionati. Castells ricorda che le reti di

comunicazione orizzontale e le forme di comunicazione unidirezionali come televisione, radio, stampa di massa, sono impegnate da anni in una serie di azioni e reazioni frutto di ibridazione funzionale, dando vita in sostanza ad un sistema misto che utilizza la flessibilità della tecnologia digitale per passare da un generico e uniforme ipertesto ad un diversificato e individualizzato “mio testo”. Il che significa, in definitiva, “mio ipertesto”, “mio prime time”, mio agglomerato auto-selezionato di immagini e parole, ecc.

L’apertura del nuovo anno scolastico (peraltro il primo con l’uso dell’intelligenza artificiale generativa e conversazionale) ha visto una presa di posizione del governo svedese che in questa sede analitica non può di certo essere sottovalutata. Il ministro dell’istruzione Carlotta Edholm, dopo aver preso atto dalla ricerca *Progress in International Reading Literacy Study* del calo dei risultati degli studenti del proprio Paese, ha deciso che essi debbano usare i libri di testo in versione cartacea e che debbano ridurre l’uso di tablet e computer al fine di abituarsi alla scrittura manuale. Sul punto il dibattito è molto aperto e probabilmente, come sostiene Pier Cesare Rivoltella nella elaborazione della sua “pedagogia algoritmica”, di fronte alla giungla digitale occorre imboccare più la strada della speranza che quella della paura. Egli, ad esempio, ci sollecita a muoversi lungo tre direzioni: educare con l’intelligenza artificiale, anche sviluppando tecnologie assistive come dimostra il progetto “*EngageMe*” dell’Unione europea; educare l’intelligenza artificiale, poiché non abbiamo ancora a che fare con macchine senzienti e quindi è importante coltivare anche quel filone denominato “algoritmica” che garantisce, appunto, il valore aggiunto di un approccio etico; educare all’intelligenza artificiale attraverso un’attività di alfabetizzazione informatica e digitale che veda in prima linea scuola e famiglia. Torna l’idea, di cui parlavo in precedenza, del patto educativo. Idea che non può non sviluppare una *call to action* chiara nei confronti del servizio pubblico radiotelevisivo e del sistema universitario.

Potrei aggiungere che l’invito di Rivoltella, così come quello di molti altri studiosi, si traduce in fondo nell’esortazione a ricercare una terza via tra il vecchio bipolarismo “apocalittico” / “integrati”, di cui molto tempo fa si fece interprete e portavoce Umberto Eco. Una terza via che potremmo definire degli “impegnati” a governare il cambiamento e la transizione digitale in atto.

È sotto gli occhi di tutti, specie per le nuove generazioni, il primato dell’audiovisivo e della multimedialità nelle diverse forme di rappresentazione e narrazione della realtà o di suoi specifici segmenti. Un primato che ha posto e pone anche il tema della possibile distanza che si viene a creare tra la realtà così com’è e la realtà così come viene percepita, a maggior ragione se questa operazione (evidenziata in un’epoca senza né *mass-media* né *personal media* già da Immanuel Kant) viene condotta ricorrendo a quello che Daniel Kahneman chiama il “pensiero veloce”. Un pensiero a basso impegno cognitivo, intuitivo, impaziente, impulsivo, che si contrappone al “pensiero lento”, evidentemente elaborato e più ponderato.

Per anni abbiamo pensato che le nostre scelte fossero frutto di decisioni prevalentemente razionali. Avevamo sottovalutato il peso delle emozioni, delle scorciatoie e di quelle che egli definisce “euristiche inaccurate”. Avevamo sottovalutato anche il peso delle evidenze parziali.

La *Media Literacy* abitua a invertire la rotta. Allena a perseguire anche l’obiettivo della ricerca di un equilibrio, dinamico ma pur sempre un equilibrio, tra pensiero veloce e pensiero lento, ma senza fermare il cambiamento, peraltro inarrestabile e a tratti necessario.

È un'operazione che si muove in continuità con le grandi sfide legate al passaggio dal vecchio al nuovo millennio, con l'esigenza di far acquisire a ciascuno di noi, giovani e adulti, gli anticorpi giusti. Anticorpi che sono, al tempo stesso, tecnici e culturali.

Buona lettura!

Francesco Giorgino è Direttore di Rai Ufficio Studi e conduttore del programma di Rai1 "XXI Secolo". Insegna alla LUISS Content Marketing & Brand Storytelling, Marketing politico, Newsmaking. Dirige il Master LUISS di secondo livello in Comunicazione e Marketing politico e istituzionale.

Premessa

La ricerca sui fabbisogni digitali è parte delle azioni di Media Literacy previste da IDMO - Italian Digital Media Observatory, ovvero l'Osservatorio italiano sui media digitali per il contrasto alla disinformazione.

L'Osservatorio è nato nell'ambito del bando europeo "The Connecting Europe Facility (CEF) - Telecommunication Sector" indetto dall'Agenzia esecutiva per la salute e il digitale (HaDEA - European Health and Digital Executive Agency)² su delega della Commissione Europea Progetto CEF cofinanziato a livello europeo (Agreement number: INEA/CEF/ICT/A2020/2394428 per l'azione n. 2020-EU-IA-0289 intitolata "Osservatorio Italiano dei Media Digitali" - IDMO). Il Consorzio italiano vede la partecipazione di LUISS (capofila), Rai-Radiotelevisione Italiana, TIM, T6 Ecosystems, News Guard, Pagella Politica, Gedi, Università Tor Vergata.

IDMO opera all'interno della rete di hub nazionali che supportano e implementano il lavoro dello European Digital Media Observatory (EDMO). In questo quadro si inserisce la collaborazione tra l'Ufficio Studi di Rai Radiotelevisione Italiana, TIM, T6 Ecosystems e LUISS. La collaborazione scientifica ha avuto l'obiettivo di indagare, con il supporto di una rilevazione sul campo, le esigenze e necessità dei docenti e studenti in termini di Media Literacy al fine di fornire raccomandazioni utili ai percorsi educativi scolastici e ad un'offerta educativa di ampio respiro.

Uno dei compiti del progetto IDMO è stato quello di fornire una panoramica dello stato delle azioni di Media Literacy in atto in Italia. Il lavoro è iniziato con un'analisi del contesto dell'educazione ai media a livello italiano (scuole e territorio) e un focus specifico sulle attività di Media Literacy condotte dalla Rai. Successivamente, l'obiettivo è stato quello di proseguire l'indagine sulle lacune e sui bisogni di Media Literacy nella scuola secondaria, conducendo un'analisi approfondita. Lo scopo dello studio è stato quello di raccogliere prove che consentissero a IDMO di fornire raccomandazioni su come migliorare le competenze e le capacità digitali e medialità di studenti e insegnanti.

Per effettuare tale analisi, il processo è iniziato con una review delle politiche pubbliche per la Digital e Media Literacy in Italia e a livello UE (capitolo 1). Sono state quindi riportate le strategie per migliorare le azioni di alfabetizzazione mediatica condotte da altri hub europei finanziati nell'ambito dello stesso programma di IDMO ed il tema dell'alfabetizzazione mediatica passando in rassegna la letteratura su metodi e strumenti di analisi (capitolo 2). Nel capitolo 3, dopo avere ripercorso l'evoluzione della definizione di Media e Digital Literacy in documenti istituzionali e accademici, è stato esaminato, attraverso una ricognizione della letteratura scientifica, l'approccio per indagare lo stato delle lacune e dei bisogni di alfabetizzazione mediatica e digitale nelle scuole italiane. Sono stati quindi riportati i risultati e le principali scoperte dello studio. La Ricerca termina con alcune considerazioni e raccomandazioni per i decisori politici italiani funzionali a migliorare il curriculum per l'alfabetizzazione mediatica e digitale nelle scuole secondarie (Capitolo 4).

² L'Agenzia HaDEA, operativa dal 1-4-2021, si occupa di gestire progetti e finanziamenti del programma Connecting Europe Facility (CEF)² e, in particolare, il portfolio legato alle telecomunicazioni, in cui si inseriscono EDMO, attivo dal 1° giugno 2020, e IDMO, attivo dal 1° settembre 2021.

1. Politiche pubbliche per la Digital e Media Literacy

1.1. Il contesto europeo

A partire dagli anni 2000, in un chiaro disegno di sistema, le grandi organizzazioni internazionali tra cui l'Unione Europea³ si sono poste il tema delle abilità e delle competenze necessarie a garantire lo sviluppo dei cittadini nella società della conoscenza, aumentandone la capacità di adattarsi ai cambiamenti.

In quest'ottica, nel 2006 il Parlamento Europeo e il Consiglio dell'Unione Europea, sulla scia dello studio promosso dall'OCSE nel 2003 *"Definition and Selection of Competencies"* (DeSeCo)⁴, adottano la Raccomandazione⁵ sulle otto competenze chiave europee⁶ per l'apprendimento permanente. In essa gli Stati membri sono invitati a sviluppare *"l'offerta di competenze chiave per tutti nell'ambito delle loro strategie di apprendimento permanente, tra cui le strategie per l'alfabetizzazione universale"*, avvalendosi del Quadro di Riferimento europeo "Competenze chiave per l'apprendimento permanente".

Nel documento la competenza digitale viene identificata prioritariamente in chiave funzionale: *"la competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (STI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da competenze di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet"*.

Parallelamente, la Commissione Europea tra il 2000 e il 2008 avvia diverse iniziative per promuovere la Digital Literacy e la Media Literacy⁷ come parte di una strategia per sviluppare un'economia della conoscenza. Queste iniziative culminano nella pubblicazione nel 2007 della *Direttiva sui servizi audiovisivi europei*⁸ con la quale si istituzionalizza la Media Literacy come una delle misure da promuovere in tutti i settori della società (Considerando 37).

³ Vedi sul punto la Comunicazione della Commissione Europea: *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici* COM (2012) 669 finale

⁴ Rychen e Salganik (2003).

⁵ European Parliament and European Council (2006).

⁶ Le otto competenze chiave delineate dal Quadro di riferimento DigComp sono: 1) *comunicazione nella madrelingua*; 2) *comunicazione nelle lingue straniere*; 3) *competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia*; 4) *competenza digitale*; 5) *imparare a imparare*; 6) *competenze sociali e civiche*; 7) *spirito di iniziativa e imprenditorialità*; e 8) *consapevolezza ed espressione culturale*.

⁷ Tra le principali iniziative attivate dalla Commissione all'inizio degli anni 2002: i programmi *Safer Internet*; *e-Learning*; *e-Inclusion*; e *MEDIA*; la costituzione dell'High-Level Experts Group e il Media Literacy Expert Group; la promozione di diversi studi e ricerche quali: *Understanding digital Literacy*, *Public Consultation*, *Current trends and approaches to media Literacy in Europe*.

⁸ European Parliament and European Council (2007).

Lo strumento è diviso in cinque dimensioni che ne permettono l'applicazione in diversi contesti educativi o di apprendimento: la prima dimensione è costituita dalle Aree di competenza facenti parte delle competenze digitali; la seconda è dedicata ai descrittori delle competenze e ai titoli pertinenti a ciascuna area. La terza è riferita al livello di padronanza di ciascuna competenza; la quarta riguarda gli esempi pratici di articolazione di ogni specifica competenza, secondo la definizione che ne dà il Consiglio dell'Unione Europea (DigComp 2.2:3) in termini di conoscenze, abilità e attitudini¹⁵. Infine, la quinta dimensione tratta dei casi d'uso in cui la competenza si può esercitare.

Parallelamente, nel quadro di quest'articolata strategia dell'UE rivolta a tutti i cittadini, alla luce dei cambiamenti delle competenze richieste nel contesto internazionale, nel maggio 2018 il Consiglio dell'Unione Europea approva una nuova Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente¹⁶, con accluso Quadro di Riferimento europeo, che è affiancata dalla *Raccomandazione sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*¹⁷.

Nella Raccomandazione (2018a) si riconosce l'importanza di sviluppare abilità quali *"la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale, l'autoregolamentazione"*. La Raccomandazione definisce quindi il concetto di competenza come *"un insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti"* e aggiorna le otto competenze chiave europee¹⁸ che gli Stati Membri dell'Unione Europea sono chiamati a recepire, facilitandone l'acquisizione da parte dei cittadini, tra le quali la competenza digitale.

In questa Raccomandazione (2018a) per la prima volta nella competenza digitale viene ricompresa la Media Literacy: *"La competenza digitale implica l'uso sicuro, critico e responsabile delle tecnologie digitali e il loro impiego nell'apprendimento, nel lavoro e nella partecipazione alla società. Comprende l'alfabetizzazione all'informazione e ai dati, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione ai media, la creazione di contenuti digitali (compresa la programmazione), la sicurezza (compreso il benessere digitale e le competenze relative alla sicurezza informatica), le questioni relative alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico"*¹⁹.

¹⁵ Le 21 competenze del DigComp sono costituite da 3 componenti fondamentali: Conoscenze: "Si intende il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. La conoscenza è l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un campo di lavoro o di studio". Abilità: "Sono la capacità di applicare le conoscenze e di utilizzare il know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche (in inglese EQF), le abilità sono descritte come cognitive (quando implicano l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (quando implicano la destrezza manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti e utensili)". Attitudini: "Le attitudini sono concepite come fattori motivanti della prestazione, la base per una prestazione costante e competente. Comprendono valori, aspirazioni e priorità" (DigComp 2.2: 3).

¹⁶ European Council 2018a [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

¹⁷ European Council 2018b [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=LT)

¹⁸ 1) competenza alfabetica funzionale; 2) competenza multilinguistica; 3) competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie; 4) competenza digitale; 5) competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; 6) competenza sociale e civica in materia di cittadinanza; 7) competenza imprenditoriale; 8) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale.

¹⁹ European Council, 2018a.

Il 1° luglio 2020 viene pubblicata la *European Skills Agenda*²⁰ che promuove le competenze digitali per tutti, sostenendo anche gli obiettivi del *Digital Education Action Plan*²¹ approvato nel settembre 2020, con l'obiettivo di i) migliorare le abilità e le competenze digitali per la trasformazione digitale e di ii) promuovere lo sviluppo di un sistema di istruzione digitale ad alte prestazioni. Il *Digital Compass* e lo *European Pillar of Social Rights Action Plan* fissano quindi gli ambiziosi traguardi dell'UE: raggiungere almeno l'80% della popolazione con competenze digitali di base ed avere 20 milioni di specialisti delle ICT entro il 2030.

Nel settembre 2020, L'Unione Europea adotta Il *Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027)*²², definendo una visione comune di un'istruzione digitale di alta qualità, inclusiva e accessibile in Europa, punta a sostenere l'adeguamento dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri all'era digitale²³. Nel quadro dell'attuazione del Piano, la Commissione adotta due proposte di Raccomandazione del Consiglio per aiutare gli Stati membri a colmare il divario digitale: 1) Proposta di raccomandazione sui fattori abilitanti fondamentali per il successo dell'istruzione e della formazione digitale²⁴; 2) Proposta di raccomandazione sul miglioramento dell'offerta relativa alle competenze digitali nel settore dell'istruzione e della formazione²⁵. Le proposte si accompagnano al progetto pilota "European Digital Skills Certificate", volto a facilitare il riconoscimento della certificazione delle competenze digitali in tutta l'UE.

La Commissione sta preparando le sei restanti iniziative strategiche dello spazio europeo dell'istruzione da adottare entro il 2025 e sta sostenendo gli Stati membri nell'attuazione di tutte le iniziative strategiche dello spazio europeo dell'istruzione²⁶.

Il *Piano d'Azione* risponde all'agenda digitale dettata dalla Commissione con alcuni documenti d'indirizzo strategico. In particolare: *Un'Europa pronta per l'era digitale*²⁷, *NextGenerationEU*²⁸ e il relativo strumento temporaneo di finanziamento, *Dispositivo per la ripresa e la resilienza (RRF)*²⁹. Il *Piano d'Azione* è un fattore chiave per realizzare uno *Spazio Europeo dell'istruzione* entro il 2025³⁰. Esso contribuisce al conseguimento degli obiettivi dell' *Agenda per le competenze per l'Europa*³¹,

²⁰ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN>

²¹ <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/digital-education/action-plan> Sta in [DigComp 2.2 Il Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini Il Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini \(innovazione.gov.it\)](https://www.innovazione.gov.it/it/competenze-digitali)

²² eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624

²³ Sulla strategia europea e gli obiettivi per il digitale si veda anche: [Europe's Digital Decade | Shaping Europe's digital future \(europa.eu\)](https://www.europa.eu/it/strategie-europee/digital-decade); <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/europes-digital-decade>

²⁴ <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-04/CR%20Proposal%20on%20key%20enabling%20factors%20for%20successful%20digital%20education%20and%20training.pdf>

²⁵ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52023DC0206>

²⁶ <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a5ef3055-66f5-11ed-b14f-01aa75ed71a1/language-en>

²⁷ [Un'Europa pronta per l'era digitale](https://www.europa.eu/it/strategie-europee/digital-decade)

²⁸ [NextGenerationEU](https://www.europa.eu/it/strategie-europee/digital-decade)

²⁹ [https://commission.europa.eu/business-economy-euro/economic-recovery/recovery-and-resilience-facility_it#:~:text=Il%20dispositivo%20per%20la%20ripresa%20e%20la%20resilienza%20\(RRF\)%20%C3%A8,pi%C3%B9%20forte%20e%20pi%C3%B9%20resiliente.](https://commission.europa.eu/business-economy-euro/economic-recovery/recovery-and-resilience-facility_it#:~:text=Il%20dispositivo%20per%20la%20ripresa%20e%20la%20resilienza%20(RRF)%20%C3%A8,pi%C3%B9%20forte%20e%20pi%C3%B9%20resiliente.) Il RRF che durerà fino all'agosto 2026 è il fulcro del Next Generation EU

³⁰ [Lo Spazio europeo dell'istruzione spiegato | Spazio europeo dell'istruzione \(europa.eu\)](https://www.europa.eu/it/strategie-europee/digital-decade)

³¹ [agenda per le competenze per l'Europa](https://www.europa.eu/it/strategie-europee/digital-decade)

del *Piano d'azione sul pilastro sociale europeo*³² e della *Bussola per il digitale 2030: il modello europeo per il decennio digitale*³³.

In sintesi, in base alla *Comunicazione sulla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025*³⁴ approvata nel 2020, l'approccio generale alla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione si basa sulla "riforma del sistema della cooperazione europea unitamente ad un quadro di governance riformato per la cooperazione e la co-creazione; una gamma di obiettivi UE per misurare i progressi; diverse azioni UE a sostegno dell'attuazione delle misure negli Stati membri".

Il DigComp 2.2³⁵, pubblicato nel marzo 2022, sostiene il *Piano d'azione per l'istruzione digitale dell'UE 2021-2027*: il DigComp 2.2, rispetto al DigComp 2.1, aggiorna solo la quarta dimensione, attualizzando gli aspetti essenziali per la definizione di competenza digitale e fornendo più di 250 nuovi esempi di "conoscenze, abilità e attitudini" (KSA) che aiutano i cittadini nell'uso consapevole delle tecnologie digitali e di quelle emergenti (IA, lavoro a distanza, ecc.). L'aggiornamento non ha modificato i descrittori del modello concettuale di riferimento³⁶. Nel Rapporto DigComp 2.2 sono altresì raccolti i principali documenti di riferimento che possono facilitare l'applicazione del modello in campi diversi³⁷.

Con la Decisione (UE) 2022/2481 del 14 dicembre 2022 il Parlamento Europeo e il Consiglio dell'Unione Europea hanno istituito il *Programma strategico per il decennio digitale 2030*³⁸ che, tra l'altro, prevede un meccanismo di monitoraggio e cooperazione per l'attuazione del Programma, per "il conseguimento degli obiettivi digitali a livello di Unione entro il 2030 sulla base di indicatori misurabili".

La crescente consapevolezza istituzionale dell'importanza della Media Literacy è testimoniata dalla sua menzione esplicita tra le competenze digitali (cap. II, 4.c e cap. V, 22.a) nella *Dichiarazione europea sui diritti e i principi digitali per il decennio digitale* (2023/C 23/01), sottoscritta il 15 dicembre 2022 dal Parlamento dalla Commissione e dal Consiglio dell'Unione Europea³⁹ che presenta l'impegno dell'UE per una trasformazione digitale sicura, protetta e sostenibile.

I diritti e i principi digitali sanciti nella *Dichiarazione*, che vanno ad integrare i diritti esistenti (come quelli enunciati nella *Carta dei diritti fondamentali dell'UE*), sono: 1) mettere le persone e i loro diritti al centro della trasformazione digitale; 2) sostenere la solidarietà e l'inclusione; 3) garantire la libertà di scelta online; 4) promuovere la partecipazione allo spazio pubblico digitale; 5) aumentare la sicurezza, la protezione e l'empowerment degli individui; 6) promuovere la sostenibilità del futuro digitale.

³² [piano d'azione sul pilastro sociale europeo](#)

³³ [bussola per il digitale 2030: il modello europeo per il decennio digitale](#)

³⁴ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625>

³⁵ Versione DGCOMP aggiornata nel marzo 2022: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

³⁶ [Repubblica Digitale | Da oggi il DigComp 2.2 parla italiano \(innovazione.gov.it\)](#)

³⁷ <https://www.forumpa.it/riforma-pa/competenze/report-digcomp-2-2-ecco-il-nuovo-framework-delle-competenze-digitali-per-i-cittadini/>

³⁸ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022D2481&qid=1693324935682;https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/europes-digital-decade>

³⁹ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32023C0123\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32023C0123(01))

La Commissione fornirà una valutazione dell'attuazione dei principi digitali nella Relazione annuale sullo stato del decennio digitale. Inoltre, la Commissione condurrà annualmente un sondaggio Eurobarometro per monitorare le misure di follow-up negli Stati membri. L'Eurobarometro raccoglierà dati qualitativi, basati sulla percezione dei cittadini sull'attuazione dei principi digitali nei vari Stati membri.

La Dichiarazione è a supporto degli obiettivi della *Digital Compass 2030*⁴⁰ ed è parte integrante del *Programma Strategico del Decennio Digitale 2030*. L'obiettivo del Decennio Digitale è garantire che tutti gli aspetti della tecnologia e dell'innovazione siano al servizio delle persone⁴¹.

Il Programma Strategico si basa su un meccanismo di cooperazione annuale che coinvolge la Commissione e gli Stati membri. La Commissione svilupperà di concerto con gli Stati membri le traiettorie previste dall'UE per ciascun obiettivo, che a loro volta proporranno roadmaps strategiche nazionali per raggiungerli⁴².

In attuazione di quanto previsto dal Programma, nel giugno 2023, la Commissione ha adottato gli indicatori chiave di prestazione (KPI) e ha pubblicato gli *Orientamenti agli Stati membri sulla preparazione delle tabelle di marcia strategiche nazionali per il decennio digitale*⁴³. Gli Stati membri sono chiamati ad adottare le tabelle di marcia nazionali entro il 9 ottobre, illustrando le proprie traiettorie e le misure politiche che intendono adottare per contribuire all'impegno comune per raggiungere gli obiettivi digitali UE entro il 2030⁴⁴.

La prima *Relazione Annuale sullo Stato del decennio digitale*, pubblicata il 27 settembre 2023⁴⁵, contiene le traiettorie lungo le quali verranno tracciati i progressi. Entro i successivi nove mesi, è previsto che gli Stati membri presentino le prime tabelle di marcia strategiche nazionali, che avvieranno il ciclo di cooperazione⁴⁶.

In realtà già nel 2020, Il Joint Research Council della Commissione Europea ha sviluppato il DigCompSat: uno strumento di autovalutazione (Self-Assessment Tool, SAT) sulle 21 competenze

⁴⁰ Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Region, *2030 Digital Compass: the European way for the digital decade com(2021) 118 final*, Brussels, 9.3.2021 https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:12e835e2-81af-11eb-9ac9-01aa75ed71a1.0021.02/DOC_1&format=PDF ; https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:12e835e2-81af-11eb-9ac9-01aa75ed71a1.0021.02/DOC_2&format=PDF

⁴¹ Il quadro complessivo per il Decennio digitale, oltre alla Carta dei diritti ed ai principi, comprende il programma politico, i target, gli obiettivi e i progetti multinazionali. Gli obiettivi principali possono essere sintetizzati in quattro punti: 1. una popolazione digitalmente qualificata e professionisti digitali altamente qualificati; 2. infrastrutture digitali sicure e sostenibili; 3. trasformazione digitale delle imprese; 4. digitalizzazione dei servizi pubblici. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/it/policies/europes-digital-decade>

⁴² Il meccanismo di cooperazione previsto consiste in: un sistema di monitoraggio strutturato, trasparente e condiviso basato sul [Digital Economy and Society Index \(DESI\)](#) per misurare i progressi verso ciascuno degli obiettivi al 2030; una "Relazione annuale sullo stato del decennio digitale" in cui la Commissione valuta i progressi e fornisce raccomandazioni per le azioni; roadmap strategiche adeguate biennialmente dagli Stati membri per delineare le azioni adottate o pianificate per raggiungere gli obiettivi del 2030; un meccanismo per sostenere l'attuazione di progetti multi-paese. La Commissione riesaminerà gli obiettivi entro il 2026 per fare il punto sugli sviluppi tecnologici, economici e sociali.

⁴³ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52023XC0630\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52023XC0630(01))

⁴⁴ <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/news/2030-digital-decade-commission-adopts-indicators-monitor-europes-digital-transformation-and-issues>

⁴⁵ <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/2023-report-state-digital-decade>

⁴⁶ [Decennio digitale dell'Europa: obiettivi digitali per il 2030 \(europa.eu\)](#); [Decennio digitale \(europa.eu\)](#).

previste nel DigComp, con particolare riferimento ai livelli di competenza da base ad avanzato (livelli 1-6 del framework). Nel dettaglio, lo strumento chiede al soggetto una propria autovalutazione rispetto ad una serie di affermazioni così da stimolare la presa di consapevolezza sulla propria competenza digitale⁴⁷.

1.2. Il contesto italiano

Dagli indicatori DESI 2022⁴⁸ emerge che l'Italia, pur registrando importanti progressi nei livelli di digitalizzazione nel quinquennio 2017-2022, ha ancora diverse posizioni da scalare nella classifica europea in tema di competenze digitali di base.

Se l'Italia si colloca al 18° posto nel ranking DESI fra gli Stati membri UE, per quanto riguarda il “capitale umano”, figura al 25° posto. Su questo risultato incide in modo particolare il divario nelle competenze digitali di base della popolazione. Infatti, solo il 46% della popolazione è in possesso delle competenze digitali di base (54% la media dei paesi Ue). Il gap si riduce se si considerano le competenze digitali avanzate (23% rispetto alla media UE del 26%)⁴⁹.

L'Italia ha una percentuale molto bassa di laureati nel settore delle Tecnologie dell'Informazione e Comunicazione (TIC) (appena l'1,4 % dei laureati italiani sceglie discipline TIC) e nel mercato del lavoro la percentuale di specialisti TIC è pari al 3,8 % dell'occupazione totale (in entrambi i casi sotto la media UE).

Per un'analisi comparativa recente tra i Paesi europei, si veda anche *La relazione comparativa di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2022* (SWD (2022) 751): articolata attorno ai sette traguardi a livello dell'UE, per ciascun capitolo evidenzia la situazione negli Stati membri⁵⁰.

Come ricordato nello stesso *Rapporto Desi 2022*, nel quadro della strategia nazionale per le competenze digitali e del piano operativo correlato, il Governo ha intensificato gli sforzi a sostegno delle iniziative volte a favorire lo sviluppo delle competenze digitali.

Occorre evidenziare che l'Italia ha fatto importanti investimenti sul capitale umano, che sono stati intensificati nel tempo grazie al *Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)*⁵¹ e grazie al Programma Operativo Nazionale Istruzione⁵² che, inizialmente limitato alle regioni del sud, è stato poi esteso,

⁴⁷ Lo strumento di autovalutazione è stato testato in Irlanda, Lituania e Spagna con individui di età compresa tra i 16 e i 65 anni, in modo da valutarne la validità e la consistenza interna. L'item bank finale è composto da un totale di 82 domande, per un tempo medio di compilazione di circa 30 minuti, e può essere consultato online all'interno del report sulla sperimentazione al link: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC123226>

⁴⁸ <https://digital-strategy.ec.europa.eu/it/library/digital-economy-and-society-index-desi-2022>

⁴⁹ https://www.astrid-online.it/static/upload/desi/desi_2022_italy_eng.pdf Vedi anche secondo Rapporto di monitoraggio della Strategia Nazionale per le competenze digitali.

⁵⁰ <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/it/country-reports/italy.html>

⁵¹ https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf

⁵² PON 2014-2020 “Per la Scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento” <https://www.istruzione.it/pon/ilpon.html>

seppure con un differente volume di finanziamenti, nel periodo 2014-2020 a tutte le Regioni e tutte le scuole pubbliche italiane (comprese quelle dell'infanzia).

In questa cornice, le azioni promosse sulle competenze digitali sono quindi entrate in rapporto sinergico con l'Agenda Digitale Italiana e con le politiche sviluppate da diversi programmi quadro.

Oltre al Piano di digitalizzazione delle scuole (Piano Scuola 4.0) e sul potenziamento dei centri di ricerca e di trasferimento tecnologico inseriti nell'ambito del Piano di ripresa e resilienza, (PNRR) *"l'Italia ha avviato l'attuazione di una serie di riforme del sistema di istruzione e formazione professionale. La programmazione informatica e la didattica digitale sono state inserite nei programmi di formazione degli insegnanti come settori prioritari a partire dall'anno scolastico 2022/2023; a decorrere dall'anno scolastico 2025/2026 lo sviluppo delle competenze digitali dovrebbe essere incluso nei programmi delle scuole di ogni ordine e grado"*⁵³.

È naturale che per colmare il divario con il resto dell'Europa un ruolo centrale debba rivestirlo la scuola, come d'altra parte riconosciuto dalle istituzioni italiane. La formazione alla didattica digitale dei docenti è infatti uno dei pilastri del *PNRR Istruzione* e rappresenta una misura fondamentale nell'ambito del *Piano Scuola 4.0*. In particolare, la linea di investimento "Didattica digitale integrata e formazione sulla transizione digitale del personale scolastico" è fortemente interconnessa con il *Piano Scuola 4.0*⁵⁴.

In una declinazione delle competenze digitali nel paradigma *"educazione ai media e con i media"*, il PNSD definisce all'Azione #14 le competenze (digitali) per il profilo complessivo finale delle competenze (14 anni) sulla base delle indicazioni nazionali fin dal primo ciclo di istruzione. Tra queste, ad esempio, l'uso consapevole delle *"tecnologie della comunicazione per ricercare ed analizzare dati e informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo"*. Un orientamento confermato anche per i ragazzi più grandi che frequentano la scuola dell'obbligo (fino a 16 anni) con l'obiettivo nel modello di certificazione di *"un adeguato utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione"*.

Come ricorda il PNSD, *"la nuova definizione delle competenze digitali passa per l'accettazione di una grande sfida sociale, civica ed economica che il digitale lancia al nostro tempo: formare la "cittadinanza digitale" (...)*.

Mentre la sfida è chiara, come sottolineato nello stesso *Piano Nazionale Scuola Digitale* *"i percorsi didattici relativi al digitale non sono ancora solidamente codificati in un corpus o in una libreria ben definita: a fronte di numerose buone pratiche ed esempi pionieristici, i temi del digitale si affacciano solo ora nello scenario mainstream e hanno quindi bisogno di uno sforzo progettuale per la costruzione di percorsi a copertura curricolare utilizzabili in modo estensivo"*.

⁵³ <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/countries-digitisation-performance> ;
https://europa.regione.campania.it/wp-content/uploads/2023/01/DESI_2022_Italy_it_N2w51CldROpzM9lrOaVeyG9eo_88751.pdf

⁵⁴ Piano Scuola 4.0 (M4C1 Investimento 3.2)
https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/PIANO_SCUOLA_4.0.pdf/

2. EDMO e l'azione di alfabetizzazione mediatica

2.1. *Gli hub nazionali e le strategie di alfabetizzazione mediatica di EDMO in sintesi*

In base alla rilevanza che l'alfabetizzazione mediatica e digitale ha acquisito negli ultimi anni, grazie al lavoro svolto dalla Commissione Europea, sono state stabilite specifiche strategie a livello nazionale.

Dal 2021 la Commissione Europea ha finanziato 14 hub nazionali per la lotta alla disinformazione. L'obiettivo degli hub è quello di *"contribuire alla creazione di una comunità multidisciplinare per creare una rete in grado di individuare e analizzare le campagne di disinformazione, organizzare attività di alfabetizzazione mediatica a livello nazionale o multinazionale e altre attività a sostegno della lotta alla disinformazione"*⁵⁵. Come indicato dalla Commissione Europea, le attività di alfabetizzazione mediatica sono tra i compiti cruciali che ogni hub deve portare a termine entro la fine del progetto. Tuttavia, ogni hub è libero di definire le attività in base alle esigenze specifiche del Paese in cui opera. Ai fini della presente ricerca, le strategie di tutti gli hub avviati nel 2021 sono state riportate per identificare i punti in comune e le differenze. La descrizione è stata effettuata in base ai contenuti e ai materiali pubblicati sui rispettivi siti web e in linea con quanto riportato nella serie di seminari online organizzati dalla Media & Learning Association insieme all'European Digital Media Observatory (EDMO) sul tema dell'alfabetizzazione mediatica⁵⁶.

Francia

Nel progetto De Facto, il CLEMI, il "Centro francese di alfabetizzazione ai media e all'informazione", è incaricato del coordinamento delle attività di alfabetizzazione ai media e all'informazione. Il CLEMI lavora anche per il sistema educativo francese, fornendo una migliore conoscenza del sistema dei media e costruendo la cittadinanza dei bambini. Gli insegnanti vengono formati da professionisti del settore per operare nelle scuole nazionali, fornendo agli studenti competenze e strumenti per decifrare le notizie e aiutandoli a sviluppare un pensiero critico sui media e sull'informazione. Il grande livello di coordinamento tra gli accademici permette loro di organizzare quello che è riconosciuto come l'evento più importante della Media Information Literacy - MIL dal 1990: la "Settimana della stampa e dei media a scuola". Secondo i dati raccolti nel 2019, questo evento coinvolge 4 milioni di studenti, 230.000 insegnanti e 18.240 scuole. Nel corso dell'evento s'invitano i professionisti dei media e dell'informazione a parlare dei rischi e degli strumenti esistenti per una migliore comprensione del mondo, il tutto attraverso competizioni tra studenti e workshop.

⁵⁵ Disponibile all'indirizzo <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/news/eu-anti-disinformation-hubs-now-extend-all-eu-countries#:~:text=La%20Commissione%20ha%20annunciato%20la%20creazione%20della%20diritto%20di%20informazione%20in%20Europa>

⁵⁶ Maggiori informazioni sono disponibili qui <https://edmo.eu/2022/08/24/wednesday-webinars-on-digital-media-literacy-in-europe/>

Attualmente è stata sviluppata una collaborazione con il governo del Québec e si sta progettando di stabilirne, a breve, una anche con il Belgio. Il CLEMI si occupa della formazione degli insegnanti, grazie a oltre 1.800 partenariati pubblico-privato, soprattutto con i principali media, le istituzioni pubbliche francesi (come il Ministero dell'Istruzione, il Ministero della Cultura e il Segretario di Stato per l'Uguaglianza di genere), le organizzazioni e associazioni internazionali. Il CLEMI fornisce ogni anno diverse risorse pedagogiche rivolte a insegnanti, formatori, famiglie e alunni, a sostegno della loro missione di alfabetizzazione mediatica. Oltre ai video e ai podcast, tra gli esempi più importanti e di successo sono da annoverare la guida "La famille tout-ecran", che insegna il buon uso dei media, e il fumetto "Dans la tete de Juliet" che, attraverso illustrazioni colorate e visionarie, insegna ai ragazzi cosa significa la dipendenza dai social media in modo divertente ed efficace. Un gioco di carte, sviluppato dal CLEMI e utilizzato dagli insegnanti nelle scuole di tutta la Francia, è un altro degli strumenti per insegnare agli studenti come valutare la qualità delle informazioni e il pensiero critico. Consiste in un gioco di ruolo che fa vestire ai bambini i panni del giornalista: insegna loro come indagare, ricercare una storia, trovare fonti veritiere e si conclude con la stesura di una news. Secondo il CLEMI queste iniziative hanno dato ottimi risultati perché permettono di calibrare le politiche in base alla cultura specifica del territorio francese, rendendo i materiali più fruibili ed efficaci. Una delle nuove aree di interesse per il CLEMI è la genitorialità digitale. Dopo alcuni monitoraggi, hanno concluso che una delle debolezze più importanti del loro sistema di insegnamento della Media Literacy è legata alla complessità del sistema scolastico francese e alla difficoltà di monitorare l'applicazione del modello su tutto il territorio. Si sta cercando di affrontare questi ostacoli concentrandosi sull'inclusione delle famiglie nel piano educativo, utilizzando principalmente i podcast, per garantire "il flusso di informazioni sia all'interno che all'esterno delle scuole".

Spagna e Portogallo

Come illustrato sul sito ufficiale, IBERIFIER è l'osservatorio dei media digitali focalizzato sul territorio spagnolo e portoghese⁵⁷. Coordinato dall'Università di Navarra, è composto da dodici università, cinque organizzazioni di fact-checking e agenzie di stampa e sei centri di ricerca multidisciplinari. In Portogallo, l'istruzione obbligatoria va dai 6 anni ai 18 anni. Secondo il "Progetto di autonomia e flessibilità curricolare delle scuole" (2017), le scuole hanno la possibilità di gestire fino al 25% del curriculum, scegliendo quindi individualmente come implementare la Media Literacy. La "Nuova legge sull'istruzione" (2020) descrive un curriculum basato su competenze, educazione ai valori civici ed etici e un tempo giornaliero obbligatorio per avvicinarsi alla comunicazione audiovisiva e alle competenze digitali. La Media Literacy è citata sia nel decreto-legge sull'istruzione primaria che in quello sull'istruzione secondaria del 2022⁵⁸. La formazione organizzata da IBERIFIER è rivolta sia agli insegnanti che ai giornalisti (a differenza di altri osservatori).

In Portogallo esiste anche un piano d'azione per la transizione al digitale che si articola come segue: fornire agli insegnanti l'empowerment digitale, garantire alle scuole lo sviluppo digitale, creare risorse educative digitali per risultati di apprendimento in continuo miglioramento. Nel 2022, su un totale di

⁵⁷ Sito web disponibile all'indirizzo <https://iberifier.eu/iberifier-en/>

⁵⁸ Maggiori informazioni sono disponibili qui <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/national-reforms-school-education#:~:text=Il%20decreto%20reale%20157%2F2022%20è,%20garantito%20dalla%20propria%20formazione%20completa>

150.127 insegnanti, più di 48mila hanno terminato la loro formazione e oltre 52mila risultano iscritti alle sessioni di formazione. L'Osservatorio offre diversi corsi certificati sull'argomento e promuove un Master in "Alfabetizzazione ai media e all'informazione e cittadinanza digitale" in collaborazione con l'Università di Porto. In Portogallo il servizio televisivo pubblico ha l'obbligo specifico di progettare un piano d'azione per promuovere l'alfabetizzazione mediatica in modo accessibile. Le principali pratiche attuate sono l'"Agencia Lusa" (l'agenzia nazionale di stampa che ha creato un sito dedicato alla lotta contro la disinformazione) e il "Público na Escola" (un quotidiano che ha creato un "Concorso nazionale dei giornali scolastici" e fornisce formazione in giornalismo e debunking).

In Spagna, l'osservatorio fornisce formazione agli insegnanti per realizzare il *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*, che comprende una differenziazione basata sulla progressione delle competenze degli insegnanti. In Spagna la *Legge generale sulla comunicazione audiovisiva* (2022)⁵⁹ prevede che tutte le organizzazioni dei media debbano "adottare misure per l'acquisizione e lo sviluppo di competenze mediatiche in tutti i settori della società, per i cittadini di tutte le età e per tutti i media, e valutare regolarmente i progressi compiuti". Le principali pratiche sono "Fundacion Atresmedia" (che ha creato il premio "Mentes AMI" per riconoscere le iniziative educative in questo campo), "(In)formate" (un'iniziativa di Google, Fad e del Governo spagnolo con il supporto dei media mainstream per fornire risorse per la scuola primaria e secondaria (finalizzate al pensiero critico) e risorse per gli insegnanti), "Maldita" (offre strumenti per il fact-checking e fornisce informazioni utili per gli insegnanti e utili per la ricerca accademica).

Belgio e Paesi Bassi

BENEDMO è l'hub che mira a prevenire e contrastare la diffusione della disinformazione online nei Paesi Bassi e nella regione delle Fiandre⁶⁰. Diversi studi hanno evidenziato come le differenze culturali e linguistiche possano influenzare le pratiche dell'osservatorio, ad esempio ci sono differenze significative nell'uso dei social media da parte dei cittadini, sebbene vi siano le stesse tendenze nell'uso e nella fiducia nei media. BENEDMO concentra i suoi studi nelle regioni di lingua olandese del Belgio (le Fiandre), e non è multilingue. In Belgio e nei Paesi Bassi la proprietà dei media è concentrata in poche organizzazioni. BENEDMO si occupa di alfabetizzazione mediatica per i giornalisti, preparandoli alla digitalizzazione delle notizie e al loro impatto sulla disinformazione. L'osservatorio mira a implementare le competenze dei cittadini organizzando workshop per gli studenti di giornalismo, per dare loro una migliore comprensione di come si diffonde la disinformazione, del suo impatto e delle diverse strategie. Un'altra pratica è la "Maratona di Fact-check", organizzata per i giornalisti che sono in formazione per farli lavorare con i professionisti durante le elezioni per verificare i dibattiti dei politici e valutare le informazioni che scelgono di comunicare. Questa iniziativa consente di apprendere in un contesto reale. BENEDMO ha creato la "Retina toolbox": una cassetta degli attrezzi digitale in cui i bibliotecari possono trovare gli input essenziali e l'ispirazione per impostare un percorso di apprendimento sul tema della disinformazione. Uno dei partner di BENEDMO è la "Media Literacy Network Organisation". L'Organizzazione olandese è composta da oltre 1200 partner coinvolti nell'alfabetizzazione mediatica, come biblioteche, produttori (media producer), istituti di ricerca e istituzioni culturali. Alcune delle loro migliori pratiche sono Bad News Game e Media Masters. Il primo consiste nel

⁵⁹ Legge n. 13/2022 del 7 luglio 2022 (in particolare artt. 10,11, 51,151) <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/07/07/13>

⁶⁰ Sito web disponibile all'indirizzo <https://benedmo.eu/english/>

creare notizie false mettendo i giocatori al posto di coloro che le creano. I ricercatori hanno osservato che il gioco migliora la capacità di individuare le tecniche di manipolazione e aumenta la fiducia nell'uso oculato dei media; inoltre, impedisce di condividere le informazioni prima di averle verificate, evitandone così la diffusione. Quest'ultimo è un gioco che comprende diverse versioni in base all'età degli studenti che vi partecipano. La versione più importante è quella per i ragazzi dai 10 ai 12 anni e i temi variano da fake news e cyberbullismo a sexting e grooming. Durante la "Settimana dell'alfabetizzazione mediatica" (di solito dal 3 all'11 novembre), si svolge un concorso nazionale che consiste in una campagna di sensibilizzazione che coinvolge più di 300 attività con le scuole. La storia è divisa in episodi che vengono guardati quotidianamente e gli studenti devono affrontare i problemi e trovare le soluzioni.

Danimarca, Svezia, Norvegia e Finlandia

NORDIS è un consorzio di ricercatori e fact-checkers provenienti da Danimarca, Svezia, Norvegia e Finlandia. Come illustrato nella loro presentazione, il progetto FactBar EDU collabora con esperti di fact-checking, giornalisti, specialisti dei media e pedagoghi per creare strumenti di alfabetizzazione digitale per supportare gli insegnanti nell'affrontare le questioni relative ai social media nel contesto della classe; per alimentare negli studenti il pensiero critico e accrescere le loro abilità di alfabetizzazione sull'informazione digitale per resistere alla disinformazione e all'informazione erronea (misinformation) e per stimolare cittadini a verificare i contenuti dei social media. Per affrontare la disinformazione nei Paesi del Nord, il programma ha sviluppato una Guida all'alfabetizzazione informativa digitale che spiega come questa sia legata alla democrazia e alla cittadinanza attiva. Secondo la ricerca, i nativi digitali sono inesperti nel valutare le fonti e le informazioni e, durante la pandemia di Covid e la guerra in Ucraina, le persone si informavano online, soprattutto su TikTok e Instagram. Dopo aver analizzato l'ampio contesto della disinformazione nella nostra società moderna, NORDIS ha identificato i metodi più efficaci per affrontare la disinformazione (prebunking, debunking, ignoranza strategica, lettura laterale, ragionamento civico online, strategia di contenimento dei clic). Il progetto ha inoltre prestato particolare attenzione alla propaganda politica basata sulla manipolazione psicologica e a come la disinformazione sia il suo strumento più importante. Oltre a fare crescere l'alfabetizzazione mediatica dei cittadini, il progetto mira a sensibilizzare sulle emozioni destinate dalle notizie e su come vengono utilizzate dai fornitori di servizi media per influenzare le nostre reazioni e i nostri pensieri; nello specifico, si cerca di insegnare come valutare un'affermazione scientifica (particolarmente rilevante soprattutto durante la pandemia) e di costruire una "consapevolezza degli algoritmi" (su come vengono selezionati i contenuti, sulla loro impronta digitale e sulla privacy degli utenti). In collaborazione con SITRA, il Fondo finlandese per l'innovazione, NORDIS ha sviluppato un'indagine digitrail e un'indagine digipower⁶¹. "Questi studi hanno rivelato concretamente il funzionamento su larga scala degli ecosistemi di raccolta dei dati, le innumerevoli entità che elaborano i nostri dati e l'enorme quantità di dati che vengono generati su di noi e conservati per essere utilizzati da aziende sconosciute. I risultati di entrambe le indagini hanno anche rivelato lo scarso rispetto da parte dei "giganti dei dati" della legislazione europea in materia di protezione dei dati. L'indagine digipower ha inoltre cercato di capire se i dati e la profilazione possono essere utilizzati anche per influenzare il processo decisionale della società". Una delle iniziative più interessanti è lo sviluppo di uno strumento di valutazione del comportamento digitale ("digiprofile test"), che valuta le conoscenze, gli

⁶¹ Informazioni disponibili su <https://www.sitra.fi/en/themes/about-sitra/>

atteggiamenti e il comportamento online di una persona, creando un profilo digitale personalizzato e, di conseguenza, fornendo consigli personalizzati su come migliorare la propria Media Literacy. La maggior parte del lavoro di NORDIS con le scuole consiste nella pubblicazione di relazioni e linee guida per gli insegnanti (costantemente aggiornate) e in Facts4All, un corso online aperto che *"consente agli insegnanti delle scuole primarie e secondarie di sviluppare e attuare approcci efficaci per il mondo scolastico nel suo insieme al fine di promuovere il pensiero critico e affrontare la disinformazione online attraverso la collaborazione intergenerazionale e il coinvolgimento della comunità"*.

Repubblica Ceca, Polonia e Slovacchia

Il CEDMO, l'hub che copre l'Europa centrale (principalmente Repubblica Ceca, Slovacchia e Polonia), fornisce lezioni e manuali per giornalisti e insegnanti, nonché manuali per i partecipanti⁶². La formazione è coordinata principalmente attraverso webinar e workshop. Fornisce anche una guida online per i genitori, video e podcast. L'educazione all'alfabetizzazione mediatica nella Repubblica Ceca è un tema trasversale che coinvolge diverse materie scolastiche, ma la decisione di implementarla o meno spetta alle scuole, creando alcune difficoltà nell'adozione della ML nei programmi scolastici. In questo Paese, è particolarmente importante il ruolo delle Organizzazioni non governative, poiché sono loro a fornire agli insegnanti manuali costantemente aggiornati sull'alfabetizzazione mediatica. Secondo recenti indagini, non sono molti gli insegnanti formati in questo campo. Uno degli obiettivi più importanti perseguiti da CEDMO è insegnare agli alunni il valore della verità e la facilità con cui può essere manipolata, facendo esempi pratici con riferimento alla storia del loro Paese. CEDMO realizza manuali per i bambini con esercizi di illusioni ottiche, per mostrare come a volte le cose non sono come sembrano e aiutarli a sviluppare il pensiero critico e l'autoriflessione. Uno dei problemi più importanti che hanno dovuto affrontare è stato il limite posto dai genitori nel far partecipare i bambini alle attività quando queste riguardavano argomenti considerati "politici", come i vaccini, la pandemia, ecc. Questo è il motivo per cui i materiali che scelgono di utilizzare nelle scuole devono essere rigorosamente apolitici e il più delle volte questo crea difficoltà nell'affrontare la disinformazione su argomenti importanti. Il CEDMO in Polonia ha sviluppato contenuti video, come brevi filmati su YouTube e interviste, ma anche podcast di 40 minuti. La scelta di utilizzare questo tipo di strumenti è stata dettata dai risultati di un'"*ampia indagine globale sull'utilizzo di Internet*", secondo la quale i video online sono spesso utilizzati come fonte di apprendimento e, secondo il centro di ricerca PWC⁶³ (2023), i giovani adulti ascoltano i podcast e quasi la metà di loro lo fa a scopo di apprendimento.

Irlanda

Nel contesto irlandese, la prima politica di Media Literacy è stata sviluppata nel 2016. Le attività promosse dall'hub irlandese possono contare su un consorzio coordinato dal DCU Institute for Future Media, Democracy and Society, a cui aderiscono The Journal FactCheck, NewsWhip e l'Università di Sheffield. Nel suo recente rapporto⁶⁴, l'hub irlandese ha fornito una panoramica delle cosiddette "tendenze della disinformazione". Considerando gli eventi recenti e attuali, c'è un focus

⁶² Sito web disponibile all'indirizzo <https://cedmohub.eu/>

⁶³ Maggiori informazioni sono disponibili sul sito <https://www.pewresearch.org/journalism/2023/04/18/podcast-use-among-different-age-groups/>

⁶⁴ Culloty 2023.

specifico sulle attività degli estremisti di destra. La disinformazione è "costantemente promossa" da persone con visioni prevalentemente cospiratorie, estremiste e antidemocratiche o con un'ideologia nativista (legata alla crisi degli alloggi per i richiedenti asilo e i rifugiati), che nascono su piattaforme secondarie, ma si stanno facendo strada in quelle mainstream. *"Altre narrazioni importanti riguardano le teorie della cospirazione; la salute e il benessere, soprattutto in relazione ai vaccini Covid-19; il genere e l'identità sessuale; la scienza e l'ambiente, compresi i cambiamenti climatici"*. L'hub si concentra su quattro attività specifiche:

- **COORDINARE** le attività di alfabetizzazione ai media ed essere il "primo punto di riferimento" per le informazioni sull'alfabetizzazione ai media. L'obiettivo è quello di rendere accessibile e facile l'utilizzo del sito web e la verifica delle informazioni.
- **COMUNICARE** per promuovere il dibattito e la discussione sull'alfabetizzazione mediatica e sulle diverse politiche per affrontare la disinformazione. Quest'azione viene veicolata attraverso account sui social media, newsletter, siti web, con l'obiettivo di comunicare non solo con i membri, ma anche con il pubblico, creando una sorta di organizzazione aperta. EDMO Ireland organizza webinar su diversi argomenti e una conferenza annuale.
- **PROMUOVERE**. Dal 2019, l'Organizzazione ha creato la campagna "Be Media Smart", diffusa su piattaforme online, TV e radio grazie a diversi interlocutori (Sky, Virgin media e utilizzando social media come Twitter e Facebook). L'obiettivo della campagna è promuovere un "comportamento consapevole nei confronti dei media" e incoraggiare le persone a "fermarsi, pensare e verificare" quando incontrano informazioni. La campagna presenta un sito web specifico che contiene linee guida accessibili e comprensibili per il fact-checking e risorse affidabili.
- **INNOVARE**. L'Hub ha recentemente introdotto il "Media Literacy Award" per riconoscere e premiare le migliori pratiche.

Una delle iniziative più importanti è la campagna nazionale con le biblioteche. Coinvolge oltre 330 sedi di biblioteche in 31 enti locali e circa 1600 bibliotecari. La campagna sfrutta il fatto che gli irlandesi riconoscono le biblioteche come una fonte affidabile e che queste sono molto numerose, considerando l'estensione del territorio. Inoltre, secondo uno studio pilota del College di Dublino, c'è un'enorme richiesta di formazione sull'alfabetizzazione mediatica da parte dei bibliotecari, dal momento che questi ultimi lavorano già con l'alfabetizzazione informativa. Lo studio *"ha cercato di sviluppare e pilotare un curriculum all'avanguardia, che incorpora un approccio creativo e flessibile alla formazione sull'alfabetizzazione mediatica per il personale delle biblioteche pubbliche"* (Kerrigan et al., 2023). Formando i bibliotecari, EDMO Irlanda può creare un sistema di orientamento per il pubblico in generale. Entro la fine del 2023, l'Hub intende lanciare una nuova campagna "Be Media Smart", invitando a recarsi nelle biblioteche locali per ulteriori informazioni. Nel frattempo, l'Organizzazione svilupperà nuovi siti web sull'alfabetizzazione mediatica, con una sezione per la formazione e un'altra contenente materiale di approfondimento. EDMO Irlanda promuove sessioni di formazione e webinar. La formazione degli insegnanti si sviluppa sia nell'ambito di "Arts in Junior cycle" (con studenti di età compresa tra i 12 e i 15 anni ai quali viene fornito un programma non obbligatorio di alfabetizzazione ai media) sia presso il Trinity College (formazione superiore per coloro che diventeranno insegnanti di scuola secondaria).

Belgio e Lussemburgo

EDMO BELUX si fonda su una collaborazione intercomunitaria e multilingue tra Vrije Universiteit Brussel, Université Saint-Louis - Bruxelles, Mediawijs, Média Animation, EU DisinfoLab, Agence France-Presse, RTBF, RTL Luxembourg e Athens Technology Center⁶⁵. Le attività di alfabetizzazione mediatica realizzate da BELUX sono campagne, eventi di formazione per professionisti (insegnanti, bibliotecari, operatori giovanili) e un archivio di materiali didattici. BELUX è un hub multilingue e multinazionale; poiché le sue attività sono tradotte sia in fiammingo che in francese, BELUX coordina le sue azioni nel miglior modo possibile per garantire la coerenza delle sue politiche. Il repository è suddiviso per gruppi linguistici. È stato costruito analizzando le pratiche degli insegnanti, consultando i database P2P (cercando tutti i materiali che gli insegnanti hanno condiviso tra loro su piattaforme come "KlasCement" e "E-classe.be" e attraverso desk research. In seguito, è stato organizzato un panel per raccogliere feedback che ha portato alla selezione dei contenuti più rilevanti, al miglioramento di alcuni materiali esistenti e alla traduzione. KlasCement è una piattaforma realizzata dal governo fiammingo per l'istruzione. Poiché si tratta di una piattaforma P2P, sia gli insegnanti che le organizzazioni possono caricare materiali diversi su argomenti diversi per creare una rete di ispirazione per gli insegnanti per le proprie lezioni. BELUX lo utilizza per le sue funzioni di valutazione: gli insegnanti possono valutare il materiale e commentarne i pro e i contro. Secondo ricerche condotte dal progetto, dei 136 articoli etichettati come disinformazione sul sito web, la maggior parte erano scaricabili (video, app, articoli, esercizi interattivi online, laboratori, materiali fisici). Dai commenti degli insegnanti emerge che hanno bisogno di materiale pronto all'uso e legato all'attualità. Gli insegnanti preferiscono anche diversi tipi di attività e a volte chiedono che vengano fornite le soluzioni dei test. La seconda piattaforma utilizzata è E-classe. Questa è stata creata per sostenere il sistema educativo ed è accessibile agli insegnanti della parte francofona del Belgio. Il suo scopo è fornire materiale di approfondimento e i contenuti sono organizzati per livelli di istruzione. Sulla piattaforma sono presenti più di 7000 contenuti educativi e 408 riguardano l'alfabetizzazione mediatica. L'offerta è estremamente varia e comprende video, siti web di fact-checking, siti pedagogici, attività interattive e molti video in collaborazione con RTBF (l'emittente pubblica della regione meridionale francofona del Belgio). E-classe fornisce strumenti educativi per affrontare la disinformazione, in collaborazione con i media e le autorità pubbliche. Uno degli obiettivi di BELUX è quello di affrontare la disinformazione in particolare con "Giornalisti in classe". Questa attività è nata grazie alla collaborazione con l'Associazione dei giornalisti professionisti. Gli studenti entrano in contatto con i giornalisti, attraverso il web, la radio o la televisione, e producono un dossier educativo sulla disinformazione.

Italia

L'Osservatorio Italiano dei Media Digitali ha assegnato un'alta priorità ai compiti e alle attività di Media Literacy. Infatti, un intero work package è stato strutturato per dare rilevanza sia alle attività di ricerca sia alla diffusione pratica di contenuti di alto livello per il pubblico.

La Rai, per la sua storia e la sua posizione nel sistema di comunicazione italiano, ha inteso fornire al progetto dell'Osservatorio nazionale sulla disinformazione uno specifico know-how tecnico ed editoriale.

⁶⁵ Sito web disponibile all'indirizzo <https://belux.edmo.eu/>

Fin dagli esordi, nel quadro della propria mission di servizio pubblico, la Rai ha svolto un ruolo decisivo nel processo di alfabetizzazione del Paese, promuovendo la coesione sociale e consolidando nel tempo un'offerta formativa sulle proprie reti (in particolare attraverso Rai Cultura e Rai Ragazzi) sviluppando anche partnership con il mondo della scuola.

Sulla base della sua esperienza, la Rai ha suddiviso la sua azione in IDMO sull'alfabetizzazione mediatica in quattro aree: ricerca; campagne e produzioni di Media Literacy; ambito tecnologico; comunicazione.

In questo quadro, grazie allo specifico know-how e al proprio network, la Direzione Ufficio Studi della RAI coordina le attività e, soprattutto con il supporto di T6 Ecosystems, promuove la ricerca con finalità scientifiche.

Nell'area specifica dell'alfabetizzazione mediatica, Rai Ufficio Studi ha promosso due ricerche. La prima, condotta con l'Università Cattolica di Milano, ha raccolto dati sulle esperienze innovative italiane di Media Literacy (*Media Literacy versus Fake News*) è un'indagine volta a raccogliere e selezionare la documentazione disponibile relativa alle esperienze di media-education sulla disinformazione online, nelle scuole e a livello territoriale. A questo si è aggiunta una parte ricognitiva dell'esperienza storica del Servizio Pubblico Radiotelevisivo italiano nel settore della Media Literacy, con un focus rivolto al contrasto della disinformazione. Grazie all'analisi, è stato possibile ricostruire una visione d'insieme di quanto realizzato, fornendo strumenti di modellizzazione e razionalizzazione del processo di Media Literacy, utili a valorizzare le esperienze future.

La seconda, oggetto del presente documento, condotta congiuntamente con T6 Ecosystems e con il supporto di TIM, sull'identificazione dei fabbisogni di alfabetizzazione mediatica digitale. Questa ricerca è stata sviluppata in collaborazione con la LUISS e con il supporto istituzionale del Ministero dell'Istruzione e del Merito - Direzione generale per i fondi strutturali per l'istruzione, l'edilizia scolastica e la scuola digitale.

La Rai, attraverso l'impegno in IDMO di Rai Cultura e Rai Contenuti Digitali (che ha ripreso l'attività inizialmente svolta da Rai per il Sociale), con un approccio comunicativo articolato, ha realizzato prodotti audiovisivi in grado di attrarre diverse tipologie di pubblico, garantendo una grande efficacia delle campagne di Media Literacy, come dimostrano gli alti dati di ascolto. In quest'ottica, ha lavorato su due tipi di produzioni televisive: la prima rivolta a educatori e esperti della materia, la seconda rivolta al pubblico generale, come segue:

Rai Cultura, partendo da una consolidata esperienza di lavoro con le scuole, ha realizzato e mandato in onda: a) 5 puntate, da 30 minuti ciascuna, spin-off del programma televisivo "Invito alla lettura" (più di 1.100.000 spettatori totali), incentrate sull'alfabetizzazione mediatica attraverso l'utilizzo della biblioteca scolastica innovativa; b) 4 speciali, da 30 minuti ciascuno, del programma televisivo "Digital World" (oltre 1.000.000 di spettatori totali), uno spaccato delle nuove realtà dell'ecosistema educativo digitale, letto attraverso l'esperienza di IDMO e dei suoi attori, con l'obiettivo di implementare la consapevolezza sulla disinformazione e promuovere l'acquisizione di nuove capacità critiche.

Rai Contenuti Digitali ha realizzato e mandato in onda tre campagne di alfabetizzazione, consistenti in 30 brevi contenuti video (pillole): "*Uniti contro la Disinformazione*", con l'obiettivo di raggiungere il

grande pubblico, fornendo a tutti i cittadini alcuni strumenti essenziali volti a sviluppare il proprio senso critico ed esercitare la propria cittadinanza digitale. Il contenuto delle pillole è pensato per i canali televisivi online e lineari.

Gli ascolti delle pillole sono stati molto elevati: nella prima stagione più di 270.000.000 contatti totali; nella seconda stagione oltre 280.000.000 contatti totali. Il lancio sui canali televisivi Rai della terza stagione, già disponibile sulla piattaforma digitale Rai (RaiPlay), è previsto a settembre 2023.

Inoltre, con l'obiettivo di sensibilizzare gli studenti sul tema della disinformazione, la Rai ha sviluppato un'attività di formazione, coinvolgendo i propri giornalisti e corrispondenti, rivolta al mondo della scuola. In questo quadro, ha organizzato 29 incontri online (webinar) con le scuole, nell'inverno e nella primavera del 2022 e del 2023, coinvolgendo complessivamente oltre 4500 studenti.

Accompagnando tutte le attività di IDMO, in stretto allineamento con il coordinatore dell'Osservatorio (LUISS), la Rai ha organizzato diversi eventi per promuovere l'attività di IDMO sull'alfabetizzazione mediatica, per diffondere e promuovere le sue azioni di contrasto alla disinformazione, spesso in collaborazione con le istituzioni, coinvolgendo editori, operatori dell'audiovisivo, esperti ed educatori.

A supporto delle attività del work package, TIM ha inteso sviluppare una strategia formativa di alfabetizzazione digitale, basata sull'esperienza, il know-how e la passione di un'azienda che produce tecnologia e sviluppa strumenti digitali e che ha maturato una consolidata esperienza nella formazione dei suoi oltre 40.000 dipendenti.

Partendo dall'esperienza maturata con i corsi di formazione digitale offerti alle scuole, TIM ha sviluppato un percorso formativo che approfondisce i principali strumenti di comunicazione digitale per comprenderne le potenzialità e le opportunità, e acquisire consapevolezza dei rischi a cui espone il loro uso scorretto.

Pensati per i giovani, i corsi di alfabetizzazione mediatica mirano a superare la naturale diffidenza degli studenti nei confronti di chi li invita ad approfondire e consolidare la conoscenza degli strumenti digitali creando coinvolgimento e facendo leva su attualità ed emozione.

In ogni appuntamento e pillola educativa, gli esperti TIM portano esempi concreti e trasmettono messaggi attraverso linguaggi e immagini familiari ai bambini.

Il programma di formazione è dedicato a studenti e insegnanti delle scuole superiori. Fino al momento di redazione della Ricerca, TIM ha raggiunto 60 scuole e 12.000 presenze. Le scuole che hanno partecipato finora sono distribuite uniformemente su tutto il territorio nazionale, con una leggera prevalenza nel centro Italia. L'età media dei partecipanti è compresa tra i 15 e i 18 anni.

I corsi hanno una durata massima di 10 ore e consistono in 4 eventi dal vivo disponibili via webinar o in presenza per un numero ristretto di scuole, tenuti da esperti TIM in materia di disinformazione per favorire l'incontro e il confronto tra diverse generazioni e diversi punti di vista. Completano il corso 4 moduli di e-learning per riprendere gli argomenti trattati nei webinar, riflettere sui propri comportamenti e individuare strategie personali per contrastare la disinformazione e 4 giochi interattivi per verificare le conoscenze acquisite.

Gli studenti e gli insegnanti che superano i test possono ottenere certificati di partecipazione al programma. La partecipazione al programma da parte del personale scolastico può essere

certificata anche sulla piattaforma di formazione del Ministero dell'Istruzione e del Merito ed entrare a far parte del curriculum formativo degli insegnanti. Le scuole che partecipano al programma riceveranno il titolo di Digital Media Educator.

TIM ha inoltre contribuito ad alcuni eventi organizzati da Rai e LUISS con i suoi esperti dell'Innovation Lab che hanno raccontato come la tecnologia ha cambiato e cambierà il modo di comunicare e interagire delle persone, quali opportunità introduce l'innovazione digitale negli strumenti di comunicazione e quali potenziali rischi espone.

2.2. Come valutare l'alfabetizzazione mediatica: una revisione della letteratura su metodi e strumenti

Come sopra ricordato, una delle raccomandazioni dell'HLEG è quella di sviluppare o migliorare l'insegnamento dell'alfabetizzazione mediatica nelle scuole. Tuttavia, per iniziare a implementare o migliorare i programmi di educazione ai media, il primo passo dovrebbe essere la valutazione o la misurazione delle competenze e delle abilità a vari livelli. Questo tema è stato affrontato in vari modi da diversi ricercatori⁶⁶. Nonostante l'ampia letteratura sull'argomento, non è mai stato definito un quadro di valutazione universale che possa comprendere tutti gli aspetti di un concetto così complesso. Di seguito si riassumono gli studi recenti sulla valutazione delle competenze mediali e digitali, riportando le metodologie adottate e i principali risultati.

I criteri utilizzati per selezionare i lavori sono tre. In primo luogo, una ricognizione dei lavori pubblicati su riviste accademiche e scientifiche che trattano specificamente la valutazione e la misurazione delle competenze digitali e mediali. In secondo luogo, la selezione è stata effettuata concentrandosi sui lavori pubblicati più di recente. Infatti, come riportato da MaksI et al (2015) "*la ricerca per lo sviluppo di metodi per lo studio e la valutazione dell'utilità e dell'efficacia dell'educazione all'alfabetizzazione mediatica è in continua evoluzione*": si è deciso quindi di concentrarsi sul modo in cui i ricercatori hanno recentemente studiato le abilità e le competenze. Il terzo criterio è stato quello di selezionare solo studi incentrati su analisi e rilevazioni che abbiano coinvolto insegnanti e studenti per poter recuperare le lezioni apprese per la nostra analisi e restringere il campo di indagine. Per chiarezza, l'elenco dei lavori non può essere considerato esaustivo, ma è stato ritenuto sufficiente per progettare un approccio e uno strumento di analisi.

Le questioni riguardanti la valutazione del livello di alfabetizzazione mediatica, l'importanza dell'educazione all'alfabetizzazione mediatica (MLE) e le sfide associate alla valutazione delle competenze mediatiche sono discusse da Schilder et al. (2016). Ciò che emerge dallo studio è che, nonostante la crescente enfasi sull'Educazione all'alfabetizzazione Mediatica - MLE, c'è poco consenso su come misurare efficacemente la Media Literacy. La mancanza di consenso si riflette nei molteplici metodi utilizzati per valutare l'alfabetizzazione mediatica, rendendo difficile il confronto tra gli studi. Sebbene esista una comprensione generale dei risultati dell'alfabetizzazione mediatica,

⁶⁶ Tra gli altri: Schilder et al., 2016; Adjin-Tettey, 2022; Simons et al., 2017; Pereira e Moura, 2022.

spesso questi non sono definiti e misurati in modo esplicito⁶⁷. Gli studiosi e i professionisti del settore sono invitati a essere più precisi nel definire i concetti e le competenze incluse nella MLE, nonché a sviluppare standard e criteri di valutazione univoci. Schilder et al. (2016) notano che la ricerca sistematica sulle sfide della valutazione della Media Literacy è stata limitata. Le sfide identificate in letteratura includono la mancanza di un'implementazione sistematica delle valutazioni, una definizione poco chiara dei criteri e dei risultati dell'alfabetizzazione mediatica, la natura multidimensionale e complessa dell'alfabetizzazione mediatica e la difficoltà di valutare le abilità più complesse come l'analisi, la valutazione e la produzione di messaggi mediatici. Schilder et al. (2016) cercano di esplorare le sfide affrontate dai professionisti e dagli studiosi di Media Literacy riguardo alla valutazione. Gli autori utilizzano interviste qualitative per identificare queste sfide e sviluppare un'indagine quantitativa per convalidare ed espandere i risultati con un campione più ampio. L'obiettivo è quello di fornire spunti di riflessione che possano aiutare politici, studiosi e educatori ad affrontare le sfide della valutazione dell'alfabetizzazione mediatica. Lo studio utilizza metodi misti, combinando approcci qualitativi e quantitativi, per indagare le sfide della valutazione dell'alfabetizzazione mediatica. Nella prima fase sono state condotte interviste qualitative con un piccolo campione di esperti di Media Literacy. I risultati di queste interviste sono stati utilizzati per sviluppare un'indagine quantitativa, che è stata poi somministrata a un campione più ampio di professionisti e studiosi di Media Literacy di tutto il mondo. Le interviste qualitative hanno coinvolto 10 partecipanti, selezionati in modo mirato in base alle loro competenze e ai loro diversi background. Le interviste sono state condotte online, registrate e trascritte per l'analisi. L'analisi dei dati qualitativi ha portato all'identificazione di temi e sfide relative alla valutazione dell'alfabetizzazione mediatica. Nella seconda fase è stata sviluppata un'indagine quantitativa basata sui risultati qualitativi. Il sondaggio è stato completato da 133 partecipanti, in rappresentanza di 35 Paesi. I dati dell'indagine sono stati raccolti in forma anonima e analizzati con un software statistico.

Le principali sfide identificate sia nelle interviste qualitative che nell'indagine comprendono:

1. metodi e criteri di valutazione dipendenti dal contesto: non esiste un consenso sugli strumenti di misurazione standardizzati per la valutazione dell'alfabetizzazione mediatica e gli approcci alla valutazione variano a seconda dello specifico contesto di apprendimento e dei fattori culturali;
2. difficoltà nel valutare le abilità di critical thinking;
3. problemi di interpretazione e di affidabilità tra i valutatori: c'è una mancanza di accordo e di coerenza tra insegnanti e ricercatori nell'interpretare e valutare le competenze medialie degli studenti. Prospettive e orientamenti filosofici diversi possono portare a interpretazioni diverse dei criteri di valutazione.

I risultati dello studio hanno evidenziato la necessità di definizioni, standard e pratiche più chiare nella valutazione della Media Literacy. Le sfide identificate hanno implicazioni per lo sviluppo di metodi di valutazione efficaci e per la creazione di una comprensione comune dell'alfabetizzazione mediatica in contesti diversi. Infine, il documento discute la necessità di metodi di valutazione affidabili nel campo dell'educazione all'alfabetizzazione mediatica (MLE) per aumentarne la credibilità. I partecipanti hanno riconosciuto l'importanza di metodi di ricerca validi e affidabili, ma hanno riconosciuto le difficoltà nello sviluppo di una valutazione unica o su larga scala a causa di fattori contestuali come la geografia, la storia, la cultura e i gruppi valutati. Inoltre, è stato notato che

⁶⁷ Livingstone & Thumim, 2003.

i test quantitativi e standardizzati potrebbero non cogliere le competenze di alto livello che sono parte integrante della MLE, nonostante il desiderio di esaminare il pensiero critico, l'analisi, la valutazione e la produzione creativa di messaggi mediatici. Lo studio evidenzia le difficoltà incontrate nell'andare oltre la valutazione delle competenze di base e della comprensione del contenuto - inclusa la limitata preparazione degli insegnanti - e l'assenza di un'unica risposta corretta per le abilità di pensiero complesse. Lo studio raccomanda un esame più critico delle valutazioni esistenti, studi comparativi tra Paesi e ricerche sul mantenimento di conoscenze, abilità e atteggiamenti dopo la MLE.

I ricercatori di tutto il mondo hanno cercato di identificare l'approccio migliore per analizzare i livelli raggiunti di Media Literacy e affrontare le eventuali lacune attraverso numerose metodologie, rimanendo fedeli al concetto di Media Literacy, nonostante la realtà sia in costante cambiamento. Alcuni studiosi hanno determinato i diversi livelli di alfabetizzazione mediatica attraverso l'esecuzione di esercizi che richiedono l'uso di strumenti MIL. Nel caso dello studio condotto da Adjin-Tettey (2022)⁶⁸ sono stati presi in considerazione 187 studenti volontari del terzo anno di un'università pubblica del Ghana, che rappresentano più della metà degli studenti della scuola. Gli intervistati sono stati divisi in due gruppi e solo a un gruppo sono stati forniti strumenti di Media Literacy per identificare la veridicità di una notizia. Successivamente, a entrambi i gruppi di studenti sono stati presentati contenuti sotto forma di post o articoli chiedendo di esprimere le loro opinioni in merito, ad esempio se li consideravano affidabili o se li avrebbero condivisi sui social media, insieme alle motivazioni delle loro risposte. I dati raccolti sono stati analizzati con il software SPSS (Statistical Package of Social Science).

Un altro esempio è quello di Maksl et al. (2015), che adattano il modello cognitivo di Potter dell'alfabetizzazione mediatica *"all'alfabetizzazione mediatica delle notizie, per testare le relazioni tra le conoscenze e le differenze individuali suggerite da tale modello e, quindi, per iniziare a sviluppare una misura dell'alfabetizzazione mediatica delle notizie utile per la creazione e la valutazione dei programmi di formazione e dei curricula, nonché per esaminare le correlazioni tra l'alfabetizzazione mediatica delle notizie, l'uso dei media e altre variabili. I risultati forniscono supporto a tutti questi obiettivi"*. I risultati si basano su un sondaggio telefonico condotto su oltre 500 adolescenti e suggeriscono che il modello di Potter fornisce un quadro utile per definire e valutare l'alfabetizzazione ai media.

Un altro spunto di analisi importante è fornito dagli insegnanti. L'Unesco, infatti, sottolinea in un suo rapporto del 2013⁶⁹ sul curriculum per gli insegnanti che *"per migliorare l'alfabetizzazione mediatica e informativa degli studenti è necessario che gli insegnanti stessi migliorino la propria alfabetizzazione mediatica e approccio all'informazione"*. Quest'attenzione iniziale agli insegnanti è una strategia chiave per ottenere un effetto moltiplicatore: da insegnanti alfabetizzati all'informazione ai loro studenti e infine alla società in generale. Gli insegnanti alfabetizzati ai media e all'informazione avranno maggiori capacità di potenziare gli sforzi degli studenti *"nell'imparare a imparare"*, nell'apprendere in modo autonomo e nel perseguire l'apprendimento permanente. Educando gli studenti a diventare alfabetizzati ai media e all'informazione, gli insegnanti risponderebbero in primo luogo al loro ruolo di sostenitori di una cittadinanza informata e razionale e, in secondo luogo, risponderebbero ai cambiamenti nel loro ruolo di educatori, in quanto l'insegnamento si sposta

⁶⁸ Adjin-Tettey 2022

⁶⁹ UNESCO (2013), *Media and information literacy curriculum for teachers*, Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>

dall'essere centrato sull'insegnante a diventare più centrato sullo studente". Per questo motivo, la presente ricerca indaga sulle lacune e sui fabbisogni di insegnanti e studenti.

Per fare un esempio di analisi incentrata sugli insegnanti, è stato condotto uno studio da Simons et al. (2017). Secondo gli autori, le istituzioni scolastiche hanno una responsabilità significativa nella promozione della Media Literacy. È essenziale garantire che la preparazione degli insegnanti sia all'altezza delle sfide presentate dall'evoluzione dei media e della tecnologia e che le politiche possano essere calibrate sulla base delle valutazioni delle loro competenze. L'obiettivo è stato quello di misurare sia le competenze personali degli insegnanti nell'uso dei media, sia la loro capacità di produrre materiali didattici per educare gli studenti a questa materia. In questo caso, l'analisi è stata condotta attraverso un questionario compilato da 454 insegnanti e 219 futuri insegnanti. Lo studio è stato condotto in cinque fasi:

1. È stato compilato un elenco di tutte le competenze di Media Literacy.
2. Quattro ricercatori hanno valutato la chiarezza, la tangibilità e la specificità di ogni competenza considerata. Le competenze sono state formulate in modo da essere il più possibile generiche per mantenere la rilevanza del questionario nel tempo. Le tre aree principali delle domande erano l'uso dei media, la comprensione dei media e la produzione/partecipazione ai media.
3. Quindici esperti hanno valutato se tutte le principali competenze di Media Literacy fossero coperte dalle domande.
4. Tre insegnanti e due studenti insegnanti hanno verificato la comprensibilità e la non ambiguità delle domande.
5. Il questionario è stato compilato dal campione selezionato.

Una delle difficoltà incontrate dagli esperti è stata quella di adattare la misurazione statistica dell'analisi quantitativa a competenze e conoscenze che dipendono fortemente dall'analisi di vari contesti e dal pensiero critico.

Come visto in precedenza, il concetto di Media Literacy è molto ampio e trovare una misura valutativa che rifletta pienamente le competenze degli intervistati è estremamente impegnativo. Nel loro articolo, Pereira e Moura (2022) riflettono sulle considerazioni che seguono i risultati del loro studio in Portogallo (questionario compilato da 679 studenti di età compresa tra i 17 e i 18 anni, in 46 diverse scuole pubbliche) per valutare il livello di Media Literacy. Come sottolineato dagli autori, la competenza può essere intesa come abilità o capacità concrete, oltre che come conoscenza, valori e comportamenti⁷⁰. Il concetto di Media Literacy implica una comprensione analitica di contesti vasti e interconnessi, un livello di pensiero critico, di ragionamento e di interpretazione che non sempre può essere valutato solo sulla base di una singola prestazione. Secondo Pereira e Moura (2022), la valutazione quantitativa in questo ambito può portare a un'eccessiva semplificazione, rendendo i risultati inaffidabili. Per comprendere tutti gli aspetti della Media Literacy, hanno formulato un questionario che assegnava un punteggio fino a 100. In base alle risposte date, sono stati definiti tre livelli di competenze di Media Literacy, che potevano essere considerati corretti, parzialmente corretti o non corretti. Inoltre, a ogni domanda è stato assegnato un livello di difficoltà basato sul numero totale di risposte errate e sulle valutazioni teoriche. Il questionario comprendeva domande in parte aperte, basate sulla risoluzione di compiti specifici.

⁷⁰ Guzmán Marín, F. (2012), *El concepto de competencias* in "Revista iberoamericana de educación".

Questo tipo di risposta avrebbe portato a risultati più diversificati e avrebbe permesso agli intervistati di applicare il "pensiero critico". Sono state utilizzate anche domande a scelta multipla per valutare la conoscenza di fatti che non richiedevano ulteriori spiegazioni.

I ricercatori hanno cercato di raccogliere dati sui livelli di MIL chiedendo ai partecipanti di autovalutare le proprie competenze, al fine di tracciare eventuali lacune nella Media Literacy. Tandoc et al. (2021) hanno condotto uno studio a Singapore per esplorare le competenze percepite come necessarie dagli utenti dei social media per evitare problemi sui social media. Lo studio ha utilizzato un approccio di tipo misto, comprendente discussioni di focus group e sondaggi online, e ha identificato quattro aree di competenze percepite: competenza tecnica, relazioni sociali, consapevolezza informativa e consapevolezza della privacy e degli algoritmi. Lo studio ha sviluppato e convalidato una scala di 14 item di Perceived Social Media Literacy (PSML) e ha rilevato variazioni nelle competenze percepite in base a fattori sociodemografici quali età, sesso, istruzione, reddito e frequenza di utilizzo dei social media. Lo studio sostiene l'idea che l'alfabetizzazione ai social media sia sfaccettata e comprenda competenze tecniche, sociali e cognitive. Sottolinea l'importanza di comprendere e gestire le interazioni sociali, di valutare l'autenticità delle informazioni e di essere consapevoli di come le informazioni vengono presentate e curate sui social media. I risultati suggeriscono che l'alfabetizzazione ai social media è potenzialmente sviluppabile attraverso contesti di apprendimento informale, sebbene anche l'insegnamento formale possa essere utile. Le implicazioni pratiche dello studio includono la progettazione di interventi mirati a gruppi specifici in base alle lacune di competenza percepite. La scala PSML sviluppata può essere utile per i ricercatori interessati a studiare l'alfabetizzazione ai social media e a valutare l'impatto degli interventi educativi. Lo studio sottolinea anche l'importanza di discutere la privacy e la consapevolezza degli algoritmi, una dimensione non ampiamente esplorata nelle precedenti ricerche sull'alfabetizzazione ai social media.

Un altro esempio di studio che utilizza un approccio di tipo misto per raccogliere dati sull'alfabetizzazione mediatica degli studenti è quello condotto da Akcayoglu e Daggol (2019) in un'università turca, con 189 studenti. I dati quantitativi sono stati raccolti utilizzando una scala di determinazione del livello di alfabetizzazione mediatica, mentre i dati qualitativi sono stati raccolti attraverso domande aperte. I dati sono stati analizzati utilizzando statistiche descrittive e analisi del contenuto. I risultati si basano su partecipanti di età compresa tra i 17 e i 22 anni, la maggior parte dei quali di sesso maschile. Molti studenti avevano accesso al personal computer e a Internet, e l'uso di Internet era superiore a quello della TV. I partecipanti avevano diversi livelli di familiarità con il termine "alfabetizzazione mediatica" e le loro definizioni di alfabetizzazione mediatica includevano l'accesso, l'uso e l'interpretazione dei media, la comprensione dei messaggi impliciti e la riflessione critica sui messaggi. L'analisi dei dati quantitativi ha indicato che i partecipanti avevano una buona comprensione dei messaggi dei media e dei loro scopi. I partecipanti hanno anche mostrato la capacità di analizzare e reagire ai contenuti dei media. Tuttavia, la loro consapevolezza dei messaggi nascosti e dell'influenza degli sponsor era relativamente inferiore.

In conclusione, la review degli strumenti utilizzati in letteratura per la valutazione delle competenze di Media e Digital Literacy è stata fondamentale per disegnare il processo di indagine condotto ai fini del presente studio. Il disegno della ricerca e i relativi risultati sono dunque riportati nel prossimo capitolo.

3. L'indagine IDMO

3.1. Definizione di alfabetizzazione mediatica, informativa e digitale.

Secondo la Commissione Europea (CE), l'alfabetizzazione mediatica è definita come *"la capacità di accedere ai media, di comprenderne e valutarne criticamente i vari aspetti e i contenuti e di creare comunicazioni in una varietà di contesti"* (Comunicazione 2007/883/CE). Questa definizione evidenzia le diverse aree e prospettive di analisi e di conseguente miglioramento. Questa definizione, derivata da quella utilizzata già nel 1992 dall'Aspen Media Literacy Leadership Institute, è piuttosto generale e può essere adattata alla rapida evoluzione tecnologica. Un'altra definizione simile è fornita dal Centre for Media Literacy: *"L'alfabetizzazione mediatica è un approccio all'educazione del XXI secolo. Fornisce un quadro di riferimento per l'accesso, l'analisi, la valutazione, la creazione e la partecipazione ai messaggi in una varietà di forme, dalla stampa ai video a Internet. L'alfabetizzazione mediatica crea una comprensione del ruolo dei media nella società, nonché le capacità essenziali di indagine e di auto-espressione necessarie per i cittadini di una democrazia"*⁷¹.

La Commissione torna sul tema nel 2009, raccomandando la promozione della Media Literacy in tutti i settori della società in quanto preconditione per lo sviluppo di cittadinanza attiva nella società dell'informazione, la migliore comprensione intellettuale ed emotiva dei media digitali, la consapevolezza del patrimonio audiovisivo e delle identità culturali europee, l'inclusione sociale delle diverse fasce di età, il pluralismo e l'indipendenza dei mezzi di comunicazione, la democrazia e la partecipazione politica, il diritto d'autore, la privacy⁷².

Ripercorrendo la letteratura accademica, nel tempo la definizione si evolve andando oltre le nozioni classiche di alfabetizzazione ai media e all'informazione (Hobbes, 2010; Buckingham, 2008 e 2015) emerse negli anni Settanta, abbracciando anche l'alfabetizzazione ai dati e alla sicurezza (Alava et al., 2017) e concentrandosi sulla consapevolezza e sulla comprensione di come vengono utilizzati e trattati i dati personali. Nel 2018, nella relazione finale del *Gruppo di esperti di alto livello della Commissione (HLEG) sulle Fake News e la Disinformazione Online*⁷³ - un documento importante per le strategie di contrasto alla disinformazione a livello europeo - la definizione esamina l'alfabetizzazione mediatica in modo più ampio sottolineando che *"nel contesto dell'era dell'informazione contemporanea, l'alfabetizzazione mediatica e informativa (MIL) sta acquisendo un'importanza strategica per la cittadinanza digitale come le competenze educative di base lo erano per i cittadini dell'era industriale"*. Come riportato da Hobbes (2008), *"l'alfabetizzazione mediatica*

⁷¹ Vedi <https://www.medialit.org/media-Literacy-definition-and-more>

⁷² [Raccomandazione della Commissione, del 20 agosto 2009, sull'alfabetizzazione mediatica nell'ambiente digitale per un'industria audiovisiva e dei contenuti più competitiva e per una società della conoscenza inclusiva \(europa.eu\)](#)

⁷³ <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/final-report-high-level-expert-group-fake-news-and-online-disinformation>

(è), definita in generale come la capacità di accedere, analizzare, valutare e comunicare messaggi in un'ampia varietà di forme".

Secondo l'HLEG, infatti, l'alfabetizzazione mediatica e informativa è diventata *"una competenza essenziale in quanto punto di partenza per lo sviluppo di un pensiero critico e di buone pratiche personali per le interazioni online e, di conseguenza, anche nel mondo offline. Essa mira a costruire una cittadinanza basata su diritti fondamentali come la libertà di espressione, e a consentire una partecipazione attiva e responsabile nella sfera pubblica online"*. Alla luce di queste riflessioni, il gruppo di esperti raccomanda alla Commissione Europea risposte a breve e a lungo termine per affrontare la disinformazione. Tra i cinque pilastri⁷⁴ su cui dovrebbero basarsi queste risposte c'è un punto specifico sulla promozione dell'alfabetizzazione mediatica e informativa. A tal fine vengono suggerite due strategie principali: 1) azioni a sostegno di programmi di alfabetizzazione ai media e all'informazione per i cittadini di tutte le età e 2) azioni che promuovano una rivalutazione e un adeguamento delle politiche educative.

Questo secondo punto d'azione è lo scopo fondamentale di questa ricerca condotta in IDMO. L'HLEG raccomanda, infatti, alle istituzioni europee e ai governi nazionali di *"riconoscere l'alfabetizzazione mediatica e informativa come alfabetizzazione di base, inserendola nei programmi scolastici"* e all' UE di *"farne una priorità dichiarata, con l'obiettivo di integrare l'alfabetizzazione critica ai media tra le competenze fondamentali garantite a tutti gli studenti in Europa, con uno status formale nei programmi scolastici nazionali"*. L'HLEG afferma inoltre che si dovrebbero creare "scuole di formazione per insegnanti" che includano moduli di alfabetizzazione critica ai media.

3.2. Monitoraggio e mappatura delle esperienze di Media Literacy: il caso italiano

L'importanza del monitoraggio dell'insegnamento della Digital e Media Literacy in Italia si mostra di particolare utilità, considerando che l'attuale mancanza di standardizzazione dei percorsi didattici digitali è ancora più marcata per l'insegnamento della Media Literacy. Ne è prova la mancanza di un database nazionale che raccolga organicamente le pratiche di Digital e Media Education e Media Literacy, così come segnalato nella Ricerca, realizzata sempre nel quadro di IDMO, *"Media Literacy versus Fake News"* (MLvFN), condotta da Rai Ufficio Studi e dall'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano⁷⁵.

⁷⁴ Gli altri sono: i) migliorare la trasparenza delle notizie online, ii) sviluppare strumenti per mettere gli utenti e i giornalisti in condizione di affrontare la disinformazione, iii) salvaguardare la diversità dell'ecosistema dei media europei e iv) promuovere la ricerca sull'impatto della disinformazione in Europa.

⁷⁵ La Ricerca *Media Literacy versus Fake News* (MLvFN) è stata realizzata tra la fine del 2021 e l'inizio del 2022. Lo studio è il frutto di una collaborazione scientifica tra l'Ufficio Studi di Rai Radiotelevisione Italiana e Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano attraverso i suoi due Centri di Ricerca, OssCom (Centro di Ricerca sui Media e la Comunicazione) e Cremit (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia). La collaborazione scientifica ha avuto l'obiettivo di individuare e localizzare (mappare) le più significative e innovative esperienze formative sviluppate in

Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) in realtà prevede che un Osservatorio Digitale monitori periodicamente l'implementazione delle misure previste nel Piano. Tuttavia, le rilevazioni dell'Osservatorio sembrano essere accessibili solo al mondo della scuola (attraverso la piattaforma SIDI) e, a quanto consta, non hanno (ancora) affrontato i temi della Media Literacy.

Sono disponibili online delle interessanti rilevazioni sulle competenze e sui fabbisogni digitali, tra le quali le survey sviluppate da Indire nel 2016 e nel 2018 nel quadro dei Programmi Operativi Nazionali (PON), riferite ad alcune regioni meridionali, che forniscono sicuramente un punto di riferimento sui fabbisogni digitali dei docenti e dei discenti ma anche in questo caso la Media Literacy non è contemplata⁷⁶. Infatti, l'indagine si sofferma soprattutto sul modo d'uso delle tecnologie nella quotidianità da parte degli studenti e docenti.

Per quanto riguarda i ragazzi va sottolineato che secondo i dati dell'indagine Indire, il 78% degli intervistati ritiene di avere una competenza digitale buona o ottima. Questo dato - sottolineano gli autori della ricerca - è coerente con quanto emerge sui bisogni formativi, tra i quali l'obiettivo del miglioramento delle competenze digitali non appare per i ragazzi prioritario⁷⁷. Per quanto riguarda specificamente i fabbisogni formativi sul digitale, tra gli studenti (sia del primo che del secondo ciclo di studi) risulta significativamente più diffuso quello di svolgere le attività scolastiche in maniera più efficace e divertente. In particolare, per la scuola secondaria di secondo grado questa percentuale raggiunge il 58%, a pari merito con la necessità di sviluppare una competenza per riconoscere contenuti affidabili e utili in rete (58%) ed è seguita dalla capacità di usare meglio gli strumenti di comunicazione (41%).

Per quanto riguarda i fabbisogni formativi dei docenti l'indagine Indire per la scuola secondaria evidenzia che l'ostacolo maggiore nell'uso del digitale varia in relazione all'area disciplinare di riferimento⁷⁸: Interrogati su quale formazione occorra sviluppare sul digitale, i docenti sembrano evidenziare che non c'è un tema specifico che si ritenga più urgente degli altri, ma piuttosto la questione in generale delle competenze digitali, in cui rientra a pieno titolo la Media Literacy.

Proprio dall'evidenza dell'importanza di un questionario rivolto al mondo della scuola con un preciso focus sull'alfabetizzazione ai media nasce il presente progetto di indagine. La necessità di una rilevazione mirata riposa sul fatto che, almeno nella sua forma più evoluta, la Media Literacy è una materia d'insegnamento ancora giovane, per lo più inserita nel monte ore dell'insegnamento riservato all'educazione civica (cittadinanza digitale), da poco reintrodotta nelle scuole. Del tutto

Italia e rivolte ai giovani (best practices) per stimolare in essi una piena consapevolezza critica in relazione alla disinformazione online <https://www.idmo.it/2022/05/19/fake-news-rai-cattolica/>

⁷⁶ https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/pon/programmazione_2007_2013/valutazione.html

⁷⁷ Ai primi posti dei fabbisogni formativi i ragazzi indicano nell'ordine: le lingue straniere (82% dei ragazzi con un valore tra 4 o 5 sulla scala di interesse); l'avvicinamento al mondo del lavoro (79%); il miglioramento delle capacità di organizzarsi (78%); la capacità di comunicare più e meglio (71%). Solo una quota inferiore del campione (67%) indica importante per il proprio futuro il miglioramento delle competenze digitali.

⁷⁸ In linea generale, per i docenti delle discipline umanistiche l'ostacolo maggiore è la mancanza di adeguata preparazione dei docenti; per gli insegnanti delle discipline tecniche, dei servizi e ingegneristiche è la difficoltà di integrare il digitale nei tempi della scuola; per gli altri docenti risulta essere la mancanza di supporto tecnico ai docenti. L'uso più frequente (circa il 65%) del digitale in classe è legato ad attività di tipo fruitivo e informativo e solo in misura minore ad attività di creazione di contenuti (circa il 30%). Scende ulteriormente la percentuale (circa il 10%) dei docenti che realizzano frequentemente attività volte a favorire l'uso autonomo e consapevole delle risorse digitali da parte degli studenti.

naturale, quindi, che non vi sia ancora una letteratura consolidata in materia, anche se molteplici e meritorie sono le iniziative sviluppate a livello accademico e da associazioni qualificate di docenti e formatori per promuovere e diffondere la cultura digitale e la Media Literacy su tutto il territorio nazionale, a diverso livello, nel quadro delle azioni per la cittadinanza digitale.

Obiettivo di questa Ricerca sui fabbisogni digitali curata da Rai, T6 Ecosystems e Tim, in collaborazione con LUISS, e con il sostegno istituzionale del Ministero dell'Istruzione e del Merito - Direzione generale per i fondi strutturali per l'istruzione, l'edilizia scolastica e la scuola digitale, è quello di indagare, con il supporto di una rilevazione sul campo (Survey), le esigenze e necessità dei docenti e studenti in termini di Media Literacy al fine di fornire raccomandazioni utili ai percorsi educativi scolastici e ad un'offerta educativa di ampio respiro.

La Ricerca *Digital Media Literacy gaps and needs* si pone quindi come il naturale complemento della Ricerca *Media Literacy versus Fake News (MLvFN)*⁷⁹ che fornendo, tra l'altro, il quadro definitorio di riferimento ha delineato gli ambiti di approfondimento oggetto di questo Rapporto e, in particolare, del questionario usato per la rilevazione.

Rispetto ad una visione funzionalista della Media Literacy come quella, ad esempio, utilizzata nel contesto nord americano dalla NAMLE⁸⁰ che sembra ricondurla solo ad uno *"strumento per codificare e decodificare messaggi medial"*, la definizione ripresa nella Ricerca MLvFN e che qui si ripropone, in linea con l'approccio adottato dalla Commissione Europea nel 2007 (Comunicazione 2007/883/CE), vede la Media Literacy come un fattore chiave della cittadinanza digitale, cioè come *"la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali"* e con la capacità di sviluppare senso critico nei confronti dell'informazione ricevuta, trasformandosi da recettore passivo dell'informazione in soggetto attivo.

È in questa chiave di lettura che la Media Literacy si coniuga con la Media Education, diventando un prerequisito fondamentale per contrastare i rischi della disinformazione ed è questa la chiave utilizzata anche nella Ricerca MLvFN, che, nel mappare le migliori e più recenti iniziative sviluppate da soggetti italiani sul territorio nazionale sulla Media Education ha restituito *"una fotografia delle molte attività di contrasto alle fake news maturate nel più ampio quadro della promozione di competenze di Media & Information Literacy nel nostro Paese"*.

In particolare, dalla documentazione rintracciata con analisi desk dall'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, è stato evidenziato che *"la forma più compiuta di intervento andava probabilmente rinvenuta nei progetti di formazione proposti alle scuole e destinati sia agli insegnanti, sia agli studenti"*, con una preminenza degli studenti e degli insegnanti della scuola secondaria di II grado (28 progetti), seguiti da quelli della secondaria di I grado (21 progetti) e infine da quelli della primaria (12 progetti)⁸¹.

La Ricerca MLvFN ha quindi messo in luce che la prospettiva tematica riconduce le fake news entro contesti più ampi: dalla cittadinanza digitale alla sicurezza online, alle tecnologie per la didattica. In

⁷⁹ <https://www.idmo.it/2022/05/19/fake-news-rai-cattolica/>

⁸⁰ [Associazione nazionale per l'educazione all'alfabetizzazione mediatica](https://namle.net/resources/media-literacy-defined/) (NAMLE). Definizione di alfabetizzazione mediatica <https://namle.net/resources/media-literacy-defined/>.

⁸¹ La somma dei progetti realizzati sui singoli gradi scolastici risulta dunque superiore al numero dei progetti programmati.

questo quadro, la competenza, in tutte le sue dimensioni, si pone come elemento sempre più rilevante per l'innovazione scolastica (anche in materia di Media Literacy), secondo i criteri adottati nella Ricerca MLvFN come "undicesimo marker" (o indicatore) di buona progettualità⁸².

Riprendendo sinteticamente quanto evidenziato dal Prof. Cesare Rivoltella nella sua recente opera, "Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale", la competenza digitale comprende almeno tre dimensioni concettuali: la dimensione critica, la dimensione etica, la dimensione estetica.

La sintesi delle dimensioni (da non confondersi con le dimensioni del DigComp) rappresentata nello schema realizzato dal Cremit e illustrato nella Ricerca MLvFN, che qui si ripropone (fig.1), può fornire un quadro chiaro e immediato dell'estrema articolazione delle tre citate dimensioni della competenza digitale.

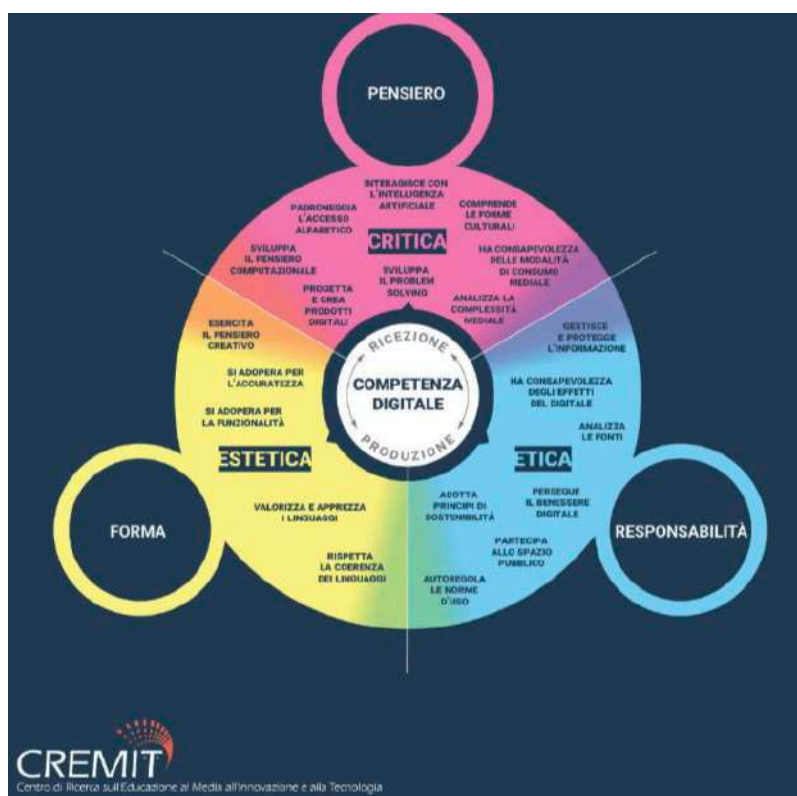


Figura 1: Le dimensioni della competenza digitale (Rivoltella, 2020).

Nello specifico, le attività analizzate dalla Ricerca MLvFN hanno evidenziato nei progetti presi in esame un'attenzione per la combinazione della dimensione critica ed etica (cioè, sul versante dell'analisi e della scomposizione delle fake news), e su quella della responsabilità, mentre poco sviluppata, se non assente, la dimensione estetica, "proprio in relazione al pacchetto di conoscenze e competenze necessarie al formatore/insegnante/educatore che conduce il percorso".

⁸² Sulla base della documentazione raccolta, la Ricerca ha sottoposto le esperienze mappate a un'analisi qualitativa volta all'individuazione di eventuali buone pratiche. Al fine di riconoscere ai progetti tale qualifica è stata quindi elaborata, sulla base della letteratura scientifica, una griglia di analisi basata sulla rilevazione di undici indicatori (o 'marker'). L'undicesimo marker è rappresentato dalla dimensione della competenza: la sua esplicitazione e discussione consente a chi conduce o partecipa alle attività di avere una piena consapevolezza del percorso e della cornice nella quale ci si muove.

Da questa analisi emerge che il gap delle competenze digitali si può superare solo attraverso delle azioni di Media Education che vadano oltre alcuni possibili limiti della Media Literacy. Questo perché, per propria natura, le competenze digitali, non si possono ridurre a degli insegnamenti funzionali ma richiedono una contestualizzazione culturale, politica e sociale, per *"l'esercizio di una cittadinanza piena, attiva e informata"*.

Quando si parla di innovazione digitale all'interno della scuola, quindi, si deve pensare ad un vero e proprio cambiamento di programmi e metodologie che chiami in gioco le competenze digitali dei docenti e dei discenti. Al fine di sviluppare *l'undicesimo indicatore (marker)*, con le tre dimensioni delle competenze digitali, come sopra definite, appare quindi fondamentale ascoltare le voci dei protagonisti, conoscere i bisogni e le istanze di chi opera e vive nel mondo della scuola, in primis gli studenti e i docenti. Da qui l'esigenza di sviluppare una Survey basata su un questionario da distribuire nelle scuole.

Partendo da alcuni output offerti dalla mappatura effettuata nella Ricerca MLvFN, si è deciso di concentrare l'attenzione, con un approccio di rilevazione sperimentale, sulle scuole secondarie di secondo grado (classi del triennio).

La complessità di un'indagine conoscitiva operata da soggetti esterni al mondo scolastico era ben presente agli estensori della presente Ricerca e le difficoltà incontrate sono parte integrante del processo conoscitivo e dell'analisi e costituiscono insegnamenti utili ai fini di analoghe future iniziative (si veda nelle Conclusioni il punto 4.2: Lezioni apprese).

3.3. Obiettivi e sintesi della metodologia

Come richiamato nei capitoli precedenti, l'obiettivo dell'indagine è quello di mappare i fabbisogni digitali di studenti e docenti in termini di Media Literacy al fine di elaborare raccomandazioni utili ai percorsi educativi scolastici e ad un'offerta educativa di ampio respiro.

L'indagine ha complessivamente coinvolto 1079 studenti (maggiori di 14 anni) - classi III, IV e V -, e 325 docenti di più di 200 scuole secondarie di secondo grado (per un maggiore dettaglio si veda la metodologia in allegato).

Nell'indagine sono state somministrate 20 domande (organizzate in un questionario) funzionali ad indagare i livelli di disinformazione percepiti, in rapporto ad un ampio set di variabili, e a valutare i migliori strumenti funzionali a costruire competenze di Media Literacy, nonché l'importanza attribuita a questo processo.

Come affermato dal Gruppo di esperti di alto livello (HLEG) sulle Fake News e la Disinformazione online, l'alfabetizzazione mediatica e digitale *"è una linea d'azione importante come risposta alla disinformazione perché può responsabilizzare i singoli utenti e la responsabilizzazione di massa"*

degli utenti porterà a una maggiore resilienza sociale contro la disinformazione e forse altri disturbi dell'era dell'informazione⁸³.

3.4. Principali risultati dello studio

Si espongono sinteticamente i principali risultati emersi dall'analisi delle risposte ai due questionari rivolti rispettivamente ai docenti e agli studenti.

Nella Figura 2 è riportato il livello percepito di esposizione alla disinformazione (in una scala da 1 a 5, dove 1 è "per niente" e 5 è "decisamente") sia per gli studenti che per gli insegnanti.

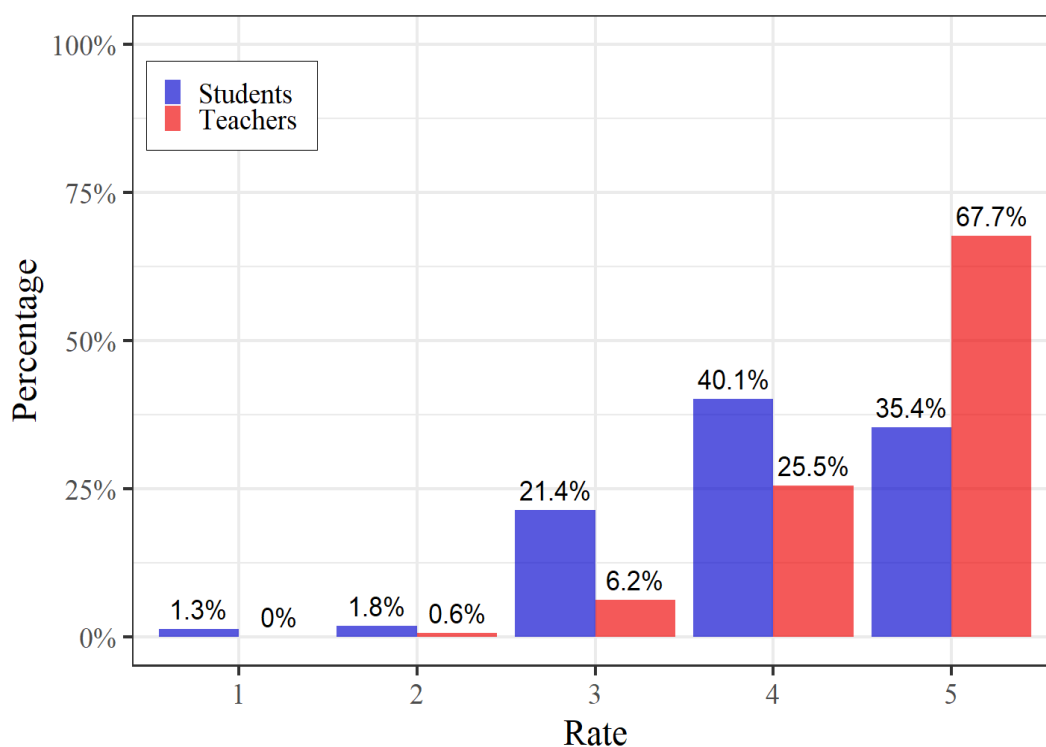


Figura 2: Livello di disinformazione percepito da studenti e insegnanti.

Tra i primi output restituiti dai questionari emerge che il livello di disinformazione percepito dagli insegnanti è più alto rispetto al gruppo degli studenti. La risposta media a questa domanda è infatti 4,07 tra gli studenti e 4,60 tra gli insegnanti. Tuttavia, entrambi i valori sono notevoli e confermano l'urgenza di affrontare la disinformazione nelle scuole.

⁸³ Disponibile su <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/final-report-high-level-expert-group-fake-news-and-online-disinformation>

La distribuzione è più omogenea in corrispondenza del livello di disinformazione percepito attraverso i media tradizionali come televisione, giornali, ecc. (in una scala da 1 a 5, dove 1 è "per niente", e 5 è "decisamente"), come evidente dalla Figura 3. La differenza media tra i due gruppi rimane pressoché stabile rispetto al risultato complessivo. Infatti, la risposta media a questa domanda è pari a 2,83 per gli studenti e a 3,37 per gli insegnanti. Questa differenza è coerente anche considerando il livello percepito di disinformazione attraverso i social network (sempre in una scala da 1 a 5), dove le risposte medie aumentano fino a 3,18 per gli studenti e 3,74 per gli insegnanti, rispettivamente. La distribuzione delle risposte a questa domanda tra i due gruppi è riportata nella Figura 4. Pertanto, ciò che emerge è che sia gli studenti che gli insegnanti si sentono più esposti alla disinformazione attraverso i social network rispetto ai media tradizionali. Tuttavia, questi risultati possono derivare da due dinamiche diverse. Per quanto riguarda il gruppo degli studenti, la percezione della disinformazione è maggiore in relazione ai canali che utilizzano più frequentemente. Infatti, solo l'8,9% di loro afferma di non utilizzare alcun social media come canale informativo. Al contrario, un numero consistente di insegnanti (37,5%) non ricorre ai social media per raccogliere informazioni, rivelando che la loro percezione di rischio è legata soprattutto ai meccanismi sconosciuti che governano i social network.

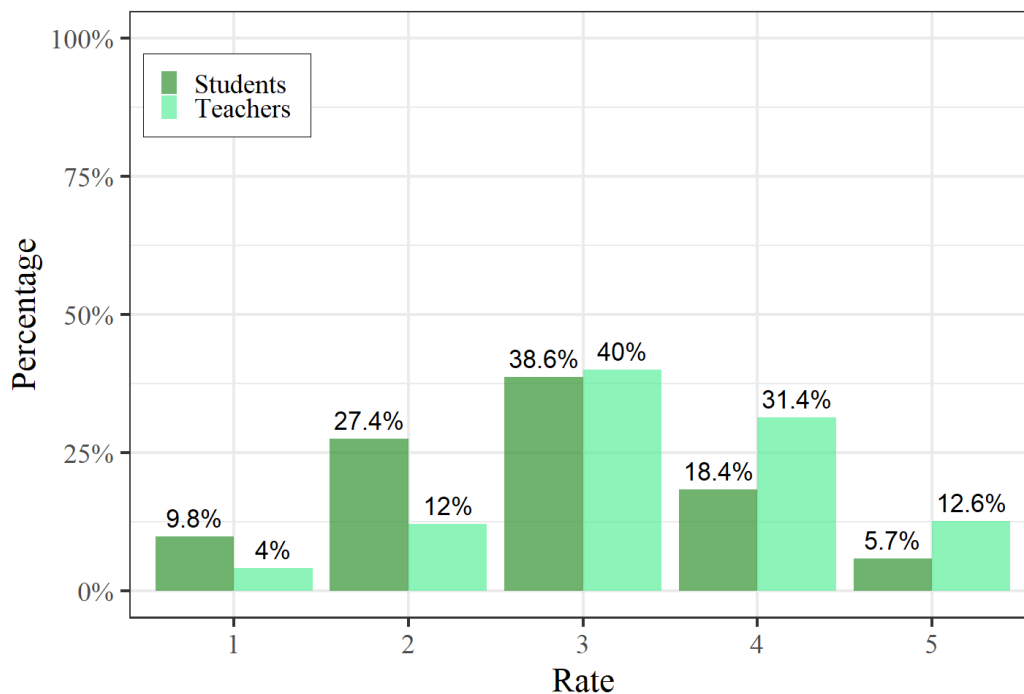


Figura 3: Livello percepito di disinformazione attraverso i media tradizionali di studenti e insegnanti.

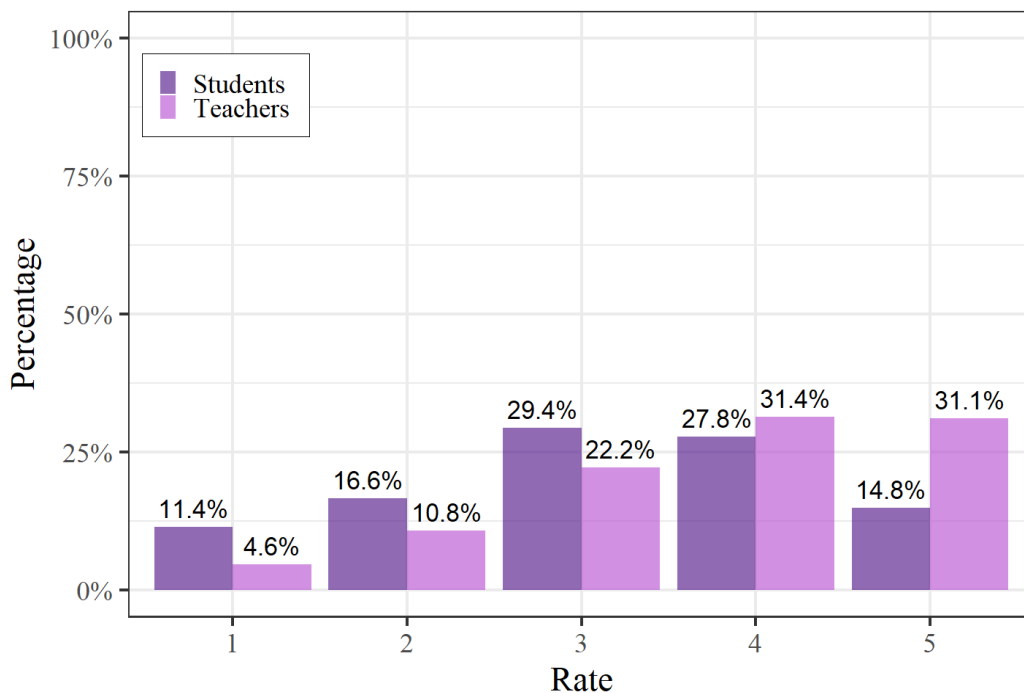


Figura 4: Livello percepito di disinformazione attraverso i social network di studenti e insegnanti.

La distribuzione delle risposte alle domande sopra citate, così come i relativi valori medi, evidenziano anche una prima incoerenza nelle risposte. Quando si disaggregano i valori per le due principali fonti di informazione (cioè, i media tradizionali e i social network), il livello medio di percezione diminuisce sia per gli studenti che per gli insegnanti rispetto alla risposta media al livello generale di disinformazione percepita. Questo aspetto suggerisce che c'è un alto rischio percepito di essere esposti alle fake news, ma quando le domande diventano più specifiche, i rispondenti sono molto più prudenti, dimostrando di possedere una nozione di disinformazione piuttosto astratta.

Inoltre, è stato chiesto agli studenti e agli insegnanti di autovalutare la propria capacità di identificare le fake news (self-assessment). Le percentuali di risposta sono uguali. Per gli studenti, il 51% dichiara di essere in grado di farlo, il 45% dichiara di non essere in grado e il 4% seleziona forse. La stessa percentuale si riscontra per gli insegnanti: il 51% dichiara di essere in grado di farlo, il 45% dichiara di non essere in grado e il 4% seleziona forse. È stata posta la stessa domanda per capire se gli studenti pensano che i loro colleghi siano in grado di identificare le fake news e solo il 13% dichiara di sì, il 33% no e il 54% forse. Ciò significa che esiste la possibilità che gli studenti sopravvalutino le proprie capacità o sottovalutino quelle dei colleghi. D'altra parte, chiedendo agli insegnanti se i loro colleghi sono in grado di identificare le fake news, il 34% dichiara di sì, il 12% no e il 54% forse, mostrando una maggiore fiducia nei confronti dei colleghi.

Concentrandosi sull'analisi del gruppo di studenti, è interessante vedere come le risposte sul livello di disinformazione percepito variano tra gruppi con caratteristiche diverse (dalla Figura 5 alla Figura 8). Questa analisi è necessaria per elaborare raccomandazioni più mirate per i programmi di alfabetizzazione ai media. In primo luogo, è stato analizzato come cambia il livello di disinformazione

percepito in base all'anno di iscrizione degli studenti. Come si evince dalla Figura 5, esiste una relazione positiva tra il livello di disinformazione percepito e l'anno progressivo di iscrizione, ovvero maggiore è l'età degli studenti, più sono consapevoli di questa potenziale minaccia. Inoltre, è possibile ipotizzare che gli studenti siano più sensibili alla disinformazione a causa di una maggiore capacità di analisi critica in relazione all'avanzamento nel percorso formativo.

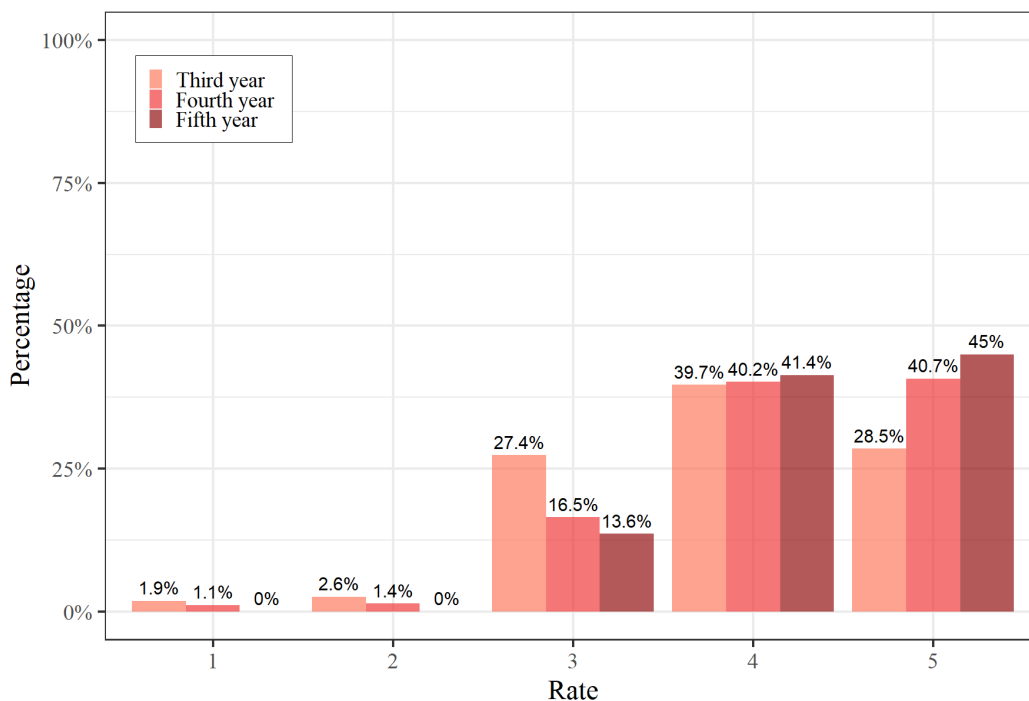


Figura 5: Livello di disinformazione percepito dagli studenti in base all'anno di iscrizione.

Considerando la variabile di genere (ristretta ai soli maschi e femmine), non si riscontra una forte differenza tra gli studenti, come mostrato nella Figura 6. Il livello medio di disinformazione percepito è pari a 4,14 per le studentesse e a 3,98 per gli studenti, rivelando una percezione leggermente superiore nel primo gruppo.

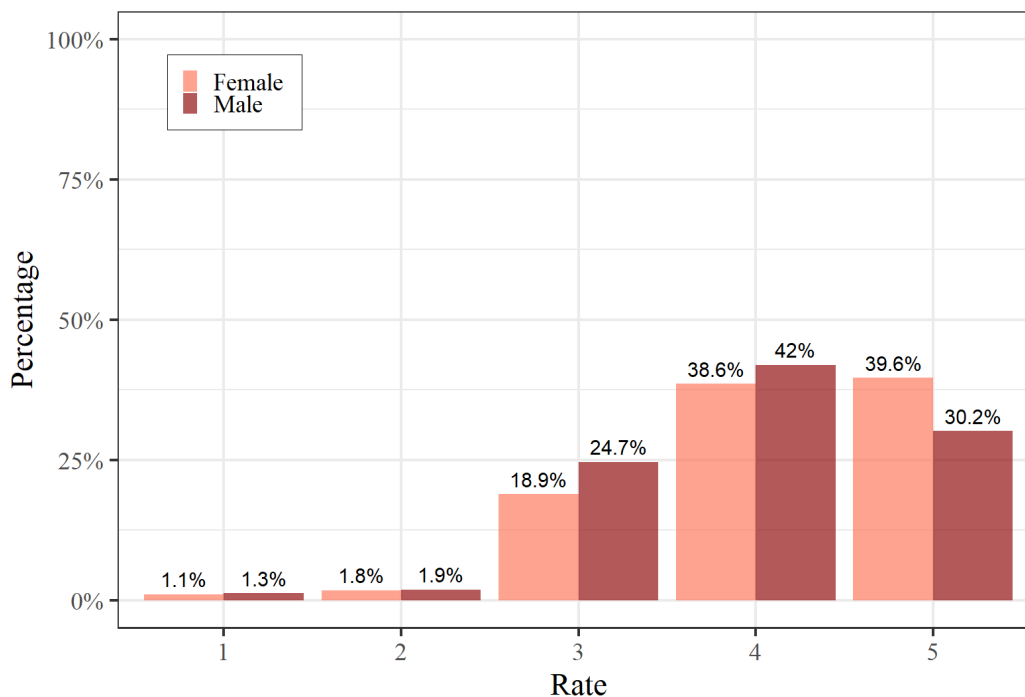


Figura 6: Livello di disinformazione percepito dagli studenti, differenziato per genere.

Non emergono particolari differenze tra le diverse macroregioni. La distribuzione delle risposte tra Sud e Isole, Centro e Nord è simile (come rappresentato nella Figura 7). Infatti, la risposta media a questa domanda è di 4,19 per Sud e Isole, 4,14 per il Centro e 3,91 per il Nord, vale a dire che c'è un livello di disinformazione percepito al Nord leggermente inferiore rispetto alle altre macroregioni.

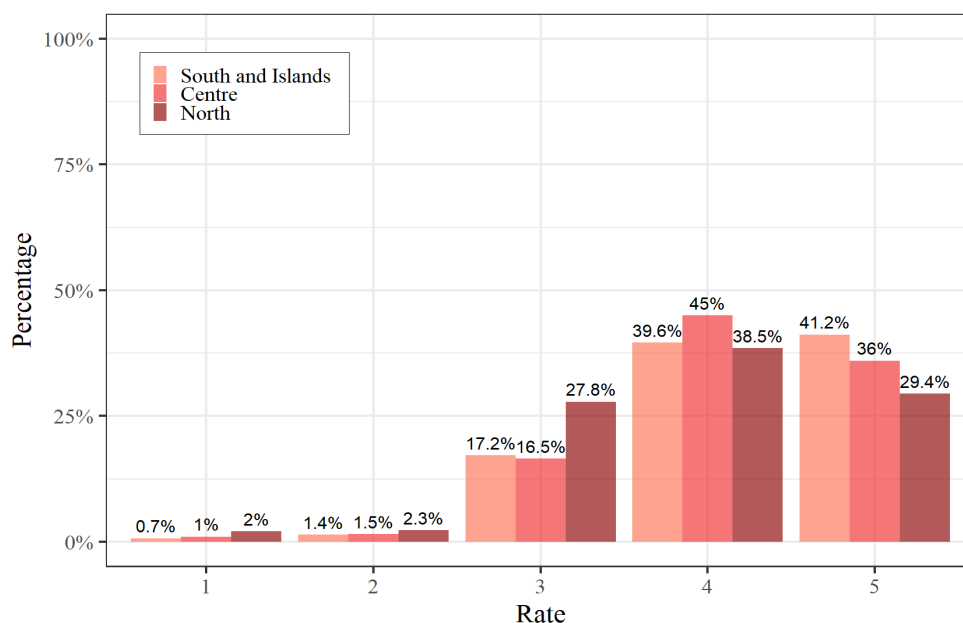


Figura 7: Livello di disinformazione percepito dagli studenti, differenziato per macroregione.

Infine, si possono trarre spunti dall'analisi del livello di disinformazione percepito dagli studenti in base ai diversi tipi di istituti. Come meglio dettagliato in Appendice 1 a commento della Figura 16 nell'ambito della descrizione delle variabili, quasi tutti gli istituti professionali si trovano al Nord e si riferiscono agli studenti del terzo anno. Pertanto, per separare gli effetti dell'istituto da quelli della macroregione e dell'anno di iscrizione, sono state analizzate le risposte del sotto-campione di studenti del terzo anno delle regioni settentrionali. In questo modo, è possibile indagare come variano le risposte a seconda del tipo di istituto in una condizione cosiddetta di "ceteris paribus" (ovvero, si analizzano come variano le risposte a seconda dell'istituto di appartenenza degli studenti nella stessa regione e in relazione allo stesso anno di iscrizione, in modo che l'unico effetto residuo che differenzia gli studenti tra di loro sia quello relativo all'istituto di appartenenza). La distribuzione di queste risposte è riportata nella Figura 8.

Come si può notare, il livello percepito di esposizione alla disinformazione è molto più alto tra gli studenti dei licei rispetto a quelli degli istituti professionali, mentre gli istituti tecnici si collocano nel mezzo. In particolare, il 79,7% degli studenti dei licei si sente molto esposto alla disinformazione (cioè risponde 4 o 5 alla domanda sul livello di disinformazione percepito), mentre la percentuale scende al 63% e al 53,7% in corrispondenza degli istituti tecnici e professionali, rispettivamente.

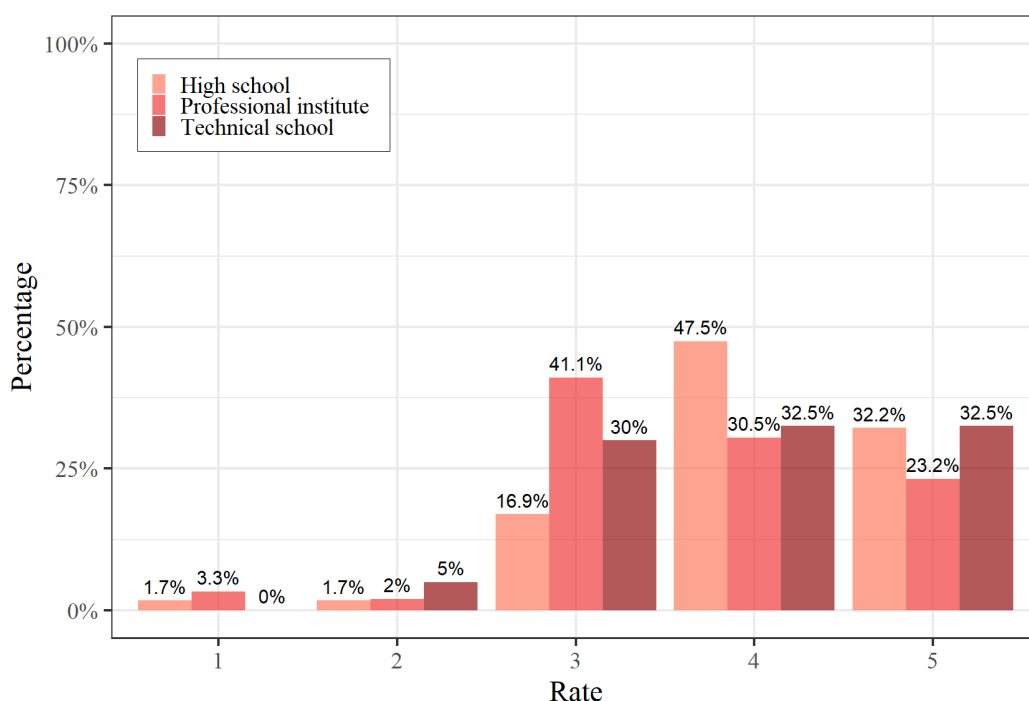


Figura 8: Livello di disinformazione percepito dagli studenti in base al tipo di istituto⁸⁴.

Data la tendenza emergente di un aumento del livello di disinformazione percepito nel corso del triennio, è stato esaminato come questa tendenza (in termini di livello medio di disinformazione percepito) fosse correlata alla frequenza di utilizzo dei media tradizionali e digitali come canali di informazione. È stato preso in considerazione la fruizione di programmi televisivi, pagine di social

⁸⁴ Questa analisi è stata effettuata sul sotto-campione di studenti del terzo anno provenienti dalle regioni settentrionali, come motivato in Appendice 1 nella sezione "Le variabili".

media, giornali, podcast e anche amici e parenti, per vedere come evolvono nel tempo le abitudini degli studenti riguardo all'uso di diverse fonti di informazione. In questo caso, le risposte potevano andare da 1, corrispondente a "mai", a 5, corrispondente a "sempre". Le diverse tendenze sono riportate nella Figura 9.

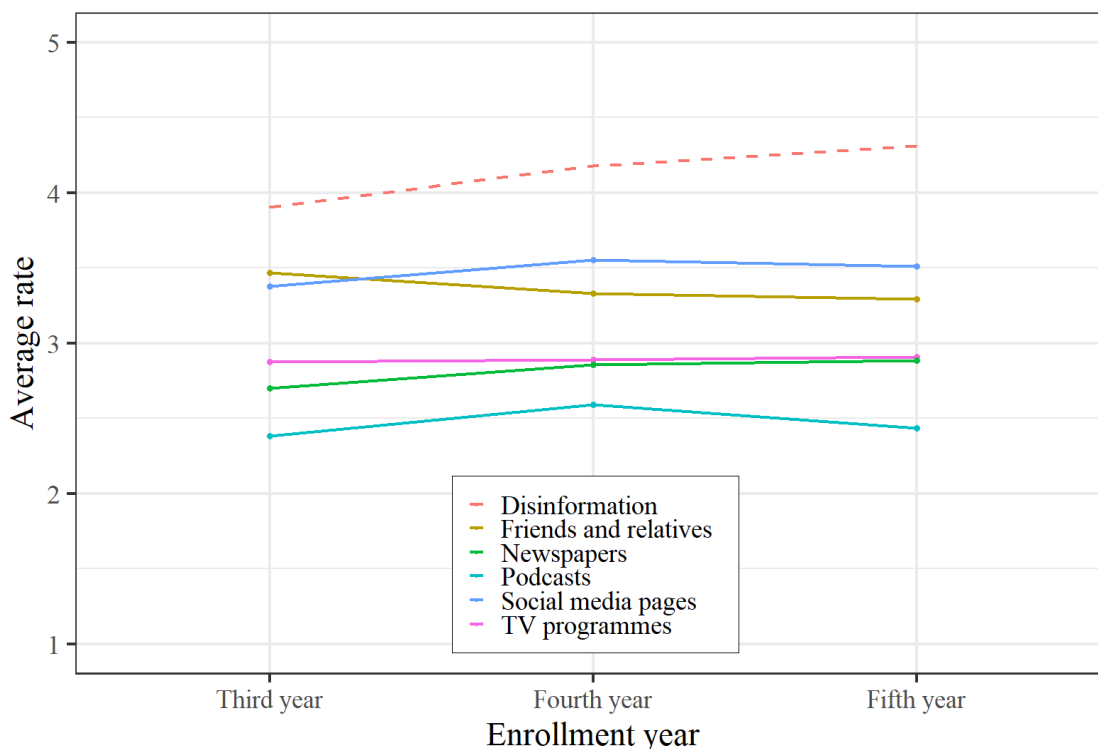


Figura 9: Confronto tra il livello medio di disinformazione percepito e la frequenza media di utilizzo dei diversi canali informativi negli anni di iscrizione.

È interessante notare che le abitudini degli studenti cambiano nel tempo e che l'uso dei media tradizionali generalmente aumenta nel corso del percorso formativo. Al contrario, amici e parenti, che sono la prima fonte di informazione tra gli studenti del terzo anno, diminuiscono costantemente la loro "frequenza d'uso" come canale informativo nel corso del tempo. La dinamica dei social media, invece, è più particolare in quanto non mostra un andamento monotono, ma sia per i podcast che per le pagine dei social media la frequenza d'uso maggiore appare in corrispondenza degli studenti del quarto anno. In definitiva, non emerge una chiara correlazione tra il livello percepito di disinformazione (espresso attraverso la linea tratteggiata) e la frequenza di utilizzo dei diversi canali informativi nei diversi anni di iscrizione.

Per quanto riguarda le competenze e l'uso di strumenti e dispositivi digitali, è stato chiesto di autovalutare una serie di abilità. La tendenza emersa mostra che per la maggior parte degli studenti l'uso dei dispositivi digitali è legato alla ricerca di contenuti online di proprio interesse o connessi alle esigenze scolastiche. Il risultato più significativo è che gli studenti sono sicuri di loro stessi riguardo l'uso degli strumenti digitali in base alle loro funzionalità di base, ma diventano meno sicuri nel valutare le proprie capacità di comprendere i pericoli legati alla disinformazione. Un aspetto da sottolineare è che la maggior parte dei rispondenti è interessata a saperne di più sulla privacy e sul GDPR, mentre non è interessata a partecipare al dibattito pubblico online. È emerso in modo

evidente che le scuole non promuovono la partecipazione a eventi, workshop o fiere per saperne di più sulle competenze digitali.

Più specificamente, per quanto riguarda la necessità di sviluppare il dibattito sull'informazione attendibile e la disinformazione nelle scuole, gli studenti vorrebbero avere maggiori opportunità di apprendimento su argomenti specifici che possono essere influenzati da campagne di disinformazione (ad esempio, pandemia, vaccini, ecc.) e avere la possibilità di imparare da diversi punti di vista per sviluppare un pensiero critico.

Infine, è stato chiesto agli studenti se avessero interesse a sviluppare competenze di Media Literacy e agli insegnanti se fossero interessati a frequentare corsi per costruire competenze in qualità di educatori di Media literacy.

Secondo le risposte, il 39,9% degli studenti vorrebbe acquisire maggiori competenze sull'alfabetizzazione mediatica digitale. A tal fine, la maggior parte degli studenti afferma che le figure più adeguate a parlare di disinformazione nelle classi per aumentare la loro consapevolezza a riguardo siano quelle dell'esperto tematico e del ricercatore. D'altra parte, la figura più adatta per aiutarli a costruire competenze mediali e digitali risulta essere quella del media educator, cioè un esperto di media digitali, seguito da personale docente appositamente formato, giornalisti e dai loro stessi insegnanti. Questi risultati sono rappresentati nella Figura 10. Si noti che in questo caso gli studenti potevano selezionare più di una risposta; quindi, la somma dei valori è maggiore del numero di intervistati. Infine, per aumentare la propria alfabetizzazione mediatica e digitale, gli studenti gradirebbero corsi brevi organizzati da fact-checker o un accesso gratuito a un catalogo di argomenti in cui trovare fonti pertinenti e attendibili.

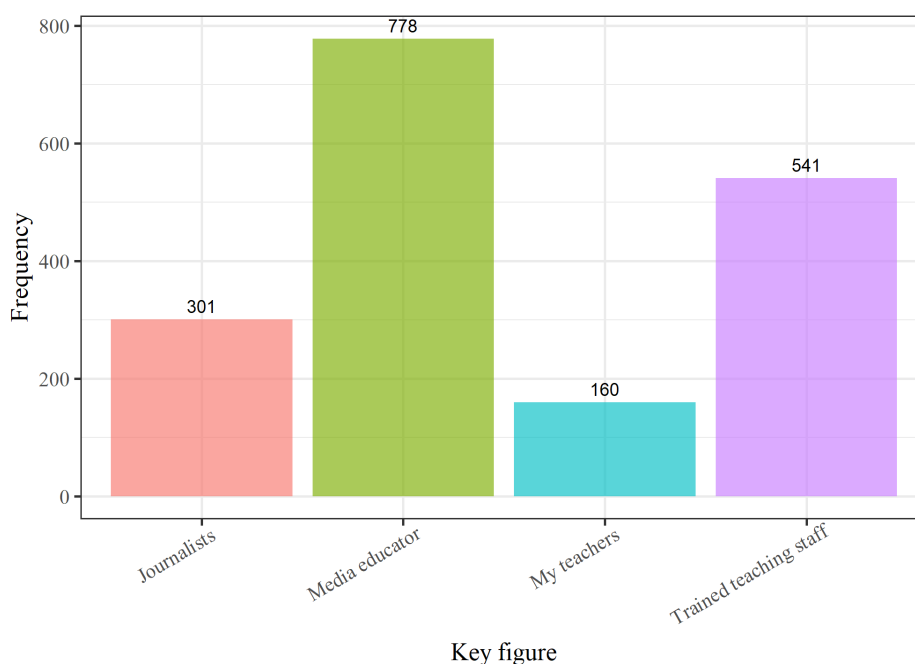


Figura 10: Figure chiave per costruire le competenze mediali secondo gli studenti.

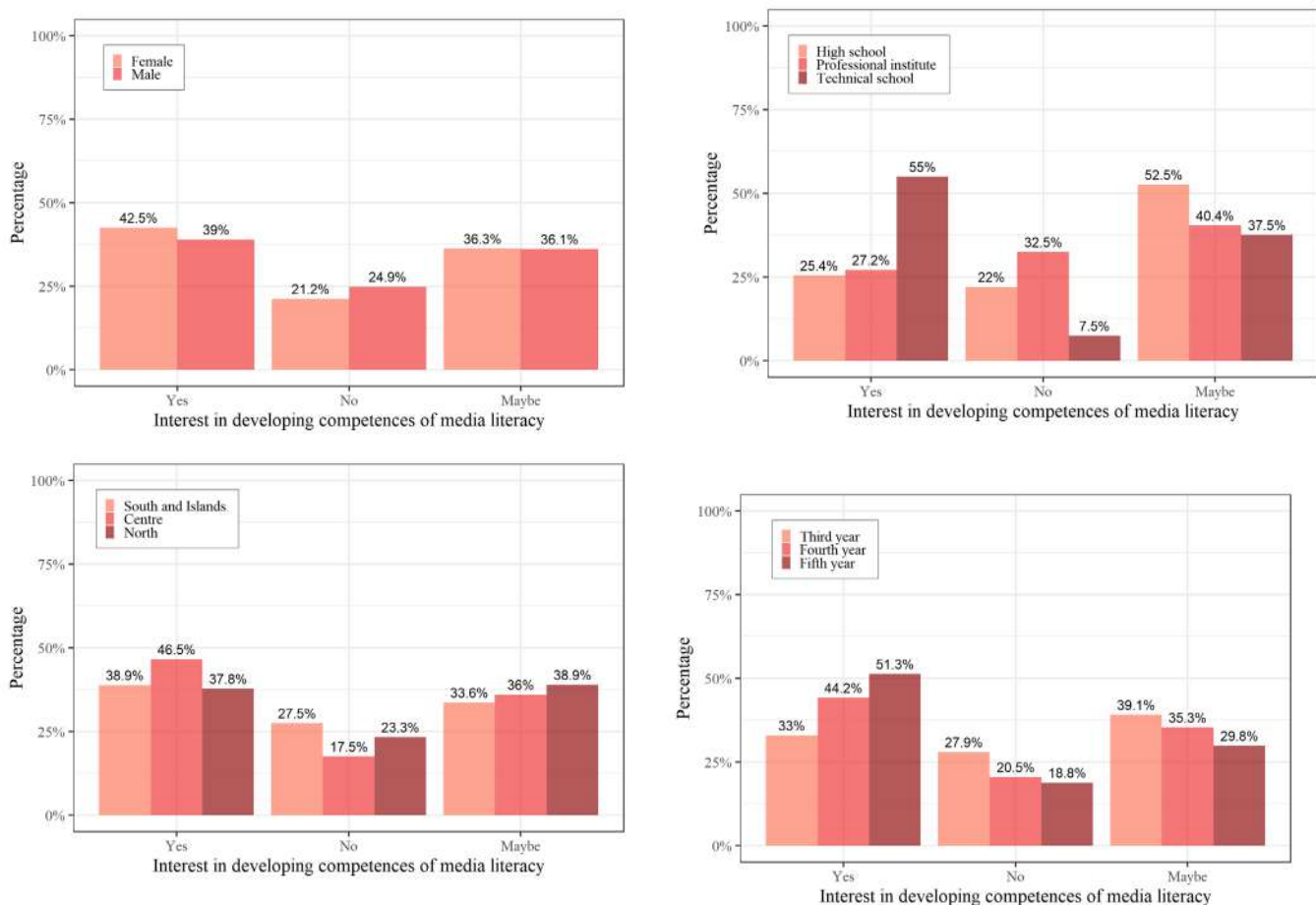


Figura 11: Interesse degli studenti a sviluppare competenze di Media Literacy differenziato per le diverse variabili⁸⁵.

In termini di interesse a sviluppare competenze di Media Literacy (Figura 11), non emerge alcun effetto di genere nel gruppo degli studenti. Allo stesso modo, non ci sono differenze critiche tra le macroregioni, ad eccezione di un significativo interesse a sviluppare competenze di Media Literacy da parte del Centro Italia. Gli spunti più interessanti provengono dall'analisi per anno di iscrizione e istituto (considerando il sotto campione di studenti del terzo anno del Nord come per le precedenti analisi effettuate a livello di istituto). Infatti, l'interesse degli studenti aumenta con il progredire dell'anno di iscrizione, coerentemente con la crescente percezione della disinformazione, mentre l'interesse è più basso tra gli studenti del liceo, contrariamente al livello percepito di disinformazione, in cui tale categoria risulta essere la più sensibile.

Per quanto riguarda gli insegnanti, è stato chiesto loro di indicare la figura migliore per parlare di disinformazione nelle scuole, e le loro preferenze sono andate a comunicatori scientifici e ricercatori. Inoltre, è stato chiesto loro di valutare da 1 a 5 la figura più appropriata per insegnare l'alfabetizzazione digitale e mediatica agli studenti (dove 1 corrisponde a "per niente" e 5 ad "assolutamente"), e la maggior parte di loro ha espresso la propria preferenza (considerando giudizi

⁸⁵ L'analisi a livello di istituto (nell'angolo in alto a destra della figura) viene eseguita sul sotto campione di studenti del terzo anno provenienti dalle regioni settentrionali, come motivato in Appendice 1 nella sezione "Le variabili".

uguali o superiori a 4) per il media educator, seguito da personale docente appositamente formato (Figura 12). Ragionevolmente, i docenti non si sentono sicuri di svolgere questo ruolo in assenza di una formazione adeguata.

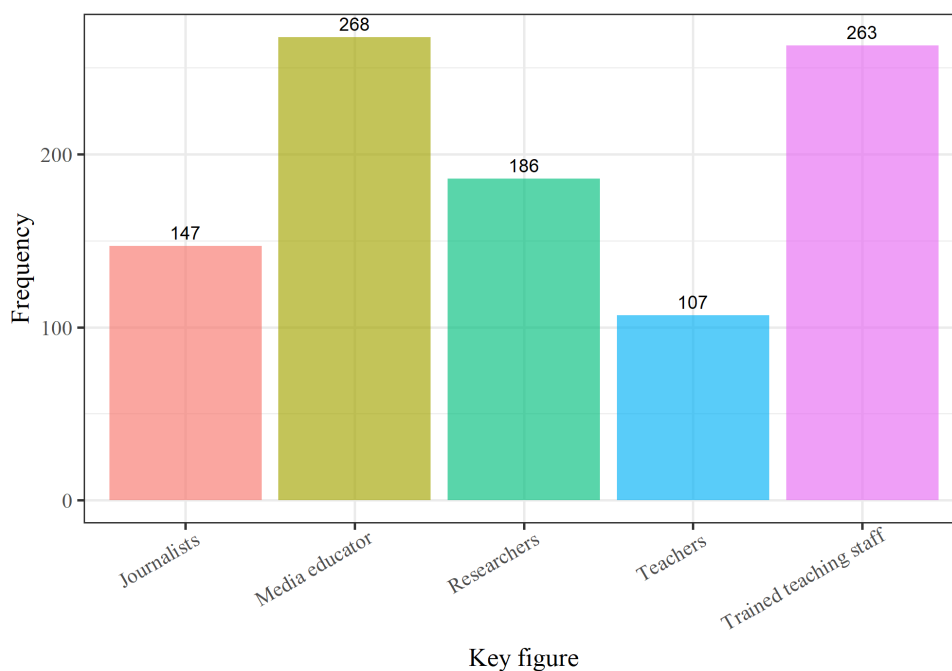


Figura 12: Figure chiave per costruire le competenze medialie degli studenti secondo gli insegnanti.

È stato inoltre chiesto loro se sono interessati a sviluppare competenze da media educator: il 36% ha risposto sì, il 41% forse e il 23% no. Il 36% degli insegnanti che ha risposto affermativamente ha manifestato la volontà di investire in termini di tempo nella propria formazione come media educator nel modo seguente: il 52% per la durata di un mese, il 30% per un semestre e il 6% per un anno (il 12% dei docenti ha risposto “altro”). In generale, i docenti sono disponibili a pagare il corso, ma l'86% dichiara di preferire il pagamento con i fondi già concessi agli insegnanti (ad esempio utilizzando la *carta docente*). Chiedendo più in dettaglio quanto sono disposti a spendere per il corso, l'82% dichiara fino a 250€, il 14% tra 250€ e 500€ e il 4% tra 500€-1000€. Infine, riguardo al tipo di attività che preferirebbero seguire per diventare media educator, la maggioranza ha scelto come prima opzione quella di essere formati da esperti di fact-checking, e come seconda quella di avere accesso a un catalogo per scoprire strumenti e fonti per combattere la disinformazione.

Per quanto riguarda l'interesse degli insegnanti a costruire competenze da media educator, nella Figura 13 è riportata la distribuzione delle risposte per età (escludendo i gruppi under 30 e over 60 in quanto si sovrappongono rispettivamente alle regioni settentrionali e meridionali), macroregione e materia (limitatamente alle materie scientifiche e umanistiche perché aventi dimensioni comparabili), mentre non sono stati analizzati i dati aggregati per genere in quanto i due gruppi (cioè, uomini e donne) sono troppo diversi in termini di dimensioni.

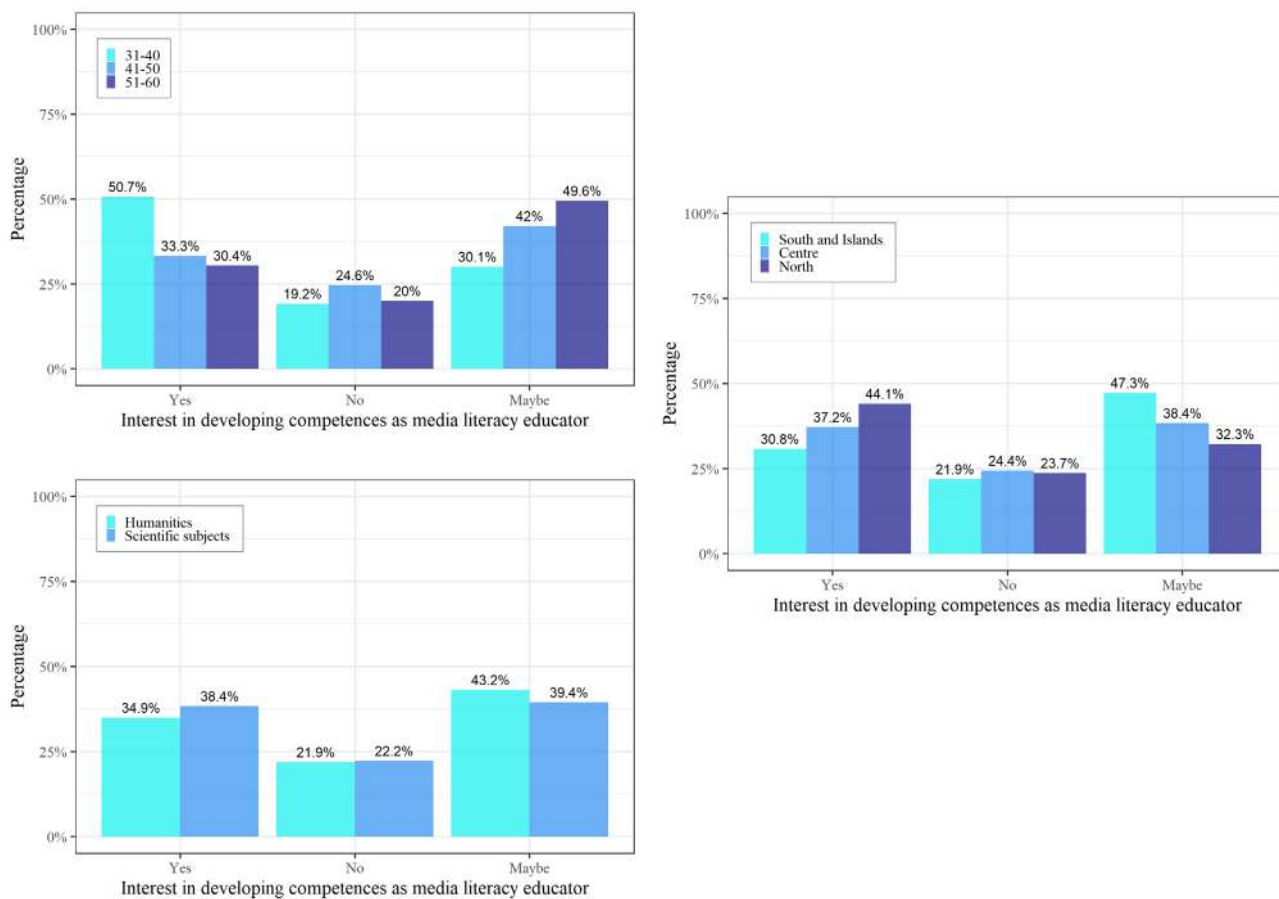


Figura 13: Interesse degli insegnanti a frequentare corsi per sviluppare competenze come educatori all'alfabetizzazione mediatica, differenziato in base alle diverse variabili.

Come si può notare, le maggiori differenze si riscontrano tra gruppi di età diverse e provenienti da regioni diverse, mentre le risposte sono simili considerando la materia d'insegnamento. In particolare, gli insegnanti di età compresa tra i 31 e i 40 anni sono molto più interessati a frequentare corsi per sviluppare competenze da Media Literacy educator rispetto ai gruppi più anziani. Allo stesso tempo, gli insegnanti degli istituti settentrionali sono più disposti a frequentare tali corsi rispetto agli insegnanti delle regioni centrali e meridionali.

Infine, è stato chiesto agli insegnanti se fossero favorevoli a coinvolgere le famiglie degli studenti per riflettere sul tema della disinformazione: la maggioranza (70%) dichiara di sì, il 21% forse e il 9% no.

Come anticipato, il questionario conteneva anche alcune domande di autovalutazione incentrate sull'uso della tecnologia e dei dispositivi digitali, per comprendere meglio il livello di competenza e di consapevolezza degli interessati. È stato chiesto agli studenti di classificare le diverse attività che implicino l'uso della tecnologia e dei dispositivi digitali in base alla frequenza di utilizzo. È emerso che la maggior parte degli studenti utilizza i dispositivi digitali per cercare informazioni online, sia per esigenze personali che per motivi scolastici. Parallelamente, esprimono un sentimento positivo riguardo al potenziale della tecnologia e dei dispositivi digitali per migliorare gli strumenti e i mezzi volti ad aumentare l'apprendimento a scuola. D'altra parte, pochissimi soggetti dichiarano di

utilizzare i dispositivi digitali per attività avanzate (ad esempio, il coding). Per quanto riguarda il rapporto con le scuole, la maggior parte degli studenti dichiara di non partecipare con le scuole a grandi eventi sulla cittadinanza digitale e neanche ad eventi legati alla tecnologia. È stato poi chiesto loro di indicare in che modo scelgono quotidianamente quali dispositivi usare. La grande maggioranza degli studenti dichiara di utilizzare i dispositivi digitali e le loro principali funzionalità, essendo in grado di scegliere il dispositivo più appropriato per il tipo di attività (passando dal PC al cellulare, al tablet, ecc.). Per quanto riguarda i social media e la tecnologia legata al loro utilizzo, gli studenti dichiarano di utilizzare le funzionalità di base dei social media (ad esempio, creare un post, condividere una notizia), ma una percentuale inferiore di studenti riconosce di saper utilizzare funzionalità avanzate (ad esempio, creare un blog, condividere un video su YouTube). Un numero molto basso di studenti (70 su 1079) dichiara di utilizzare i social media per partecipare al dibattito pubblico. Valutando la consapevolezza dell'uso dei media, 600 studenti su 1079 dichiarano di saper navigare tra le diverse fonti di informazione, ma un numero inferiore di rispondenti si ritiene sicuro nel valutare la propria capacità di conoscenza delle tecniche e dei metodi di condivisione delle informazioni online.

Confrontando i valori raccolti in merito alla capacità e alla consapevolezza di insegnanti e studenti nell'affrontare la tecnologia e la disinformazione, è possibile affermare che i risultati mostrano un valore più alto di consapevolezza e competenze digitali tra gli insegnanti piuttosto che tra gli studenti. I risultati mostrano che gli insegnanti sono più consapevoli dei pericoli legati all'uso della tecnologia. Questo è particolarmente vero per le domande relative allo sfruttamento delle informazioni. Gli insegnanti, infatti, hanno selezionato valori più alti per quanto riguarda la loro capacità di leggere fonti diverse, creare un'opinione e condividere solo informazioni veritiere. È interessante notare che entrambi i gruppi di stakeholder esprimono un elevato interesse per il tema della privacy dei dati e dei diritti d'autore.

4. Conclusioni

4.1. Riflessioni preliminari

L'analisi condotta ha contribuito a chiarire quanto possa essere complessa la valutazione delle competenze digitali e medialiali. Come ampiamente riportato in letteratura, non esistono metodi e procedure univoci per farlo. Le indagini possono variare molto da studio a studio. Inoltre, non sono disponibili punti di riferimento in termini numerici per il campione indagato.

Di conseguenza, per lo scopo di questo Rapporto, l'azione più importante è stata quella di ricavare alcune lezioni apprese dalla letteratura scientifica. Grazie alla revisione dei documenti scientifici pubblicati è stato possibile progettare metodi e strumenti.

In base ai risultati raccolti, questo Rapporto mostra che non ci sono grandi differenze in termini di risposte tra le regioni del Nord, del Sud e del Centro Italia. Le risposte degli studenti e degli insegnanti sono abbastanza omogenee in relazione alla variabile territoriale a dimostrazione del fatto che, più che le differenze territoriali, esistono i divari di età.

In termini di sfruttamento delle informazioni, gli studenti si informano principalmente attraverso i social media e i preferiti sono Instagram e TikTok. D'altro canto, gli insegnanti non utilizzano molto i social media, ma nel caso in cui li usino la piattaforma preferita è Facebook. Analogamente, sia gli studenti che gli insegnanti si sentono più esposti alla disinformazione attraverso i social network rispetto ai media tradizionali.

I risultati mostrano che i giovani studenti nei primi anni si affidano ad amici e parenti per essere informati. Poi, crescendo, iniziano a utilizzare proprie fonti di informazione e progressivamente le fonti di informazione tradizionali.

La percezione del rischio di disinformazione aumenta con l'iscrizione al sistema scolastico: gli studenti del quarto e quinto anno sono più consapevoli del rischio rispetto a quelli del terzo anno. Inoltre, emerge che la percezione del rischio è più alta nei licei piuttosto che negli istituti tecnici e professionali. Ma è importante sottolineare che gli studenti degli istituti tecnici sono più interessati ad approfondire le tematiche digitali nel proprio curriculum rispetto agli studenti dei licei e degli istituti professionali. In generale, l'interesse per lo sviluppo delle competenze medialiali non è molto alto: è urgente avviare alcune strategie di sensibilizzazione per far capire agli studenti quanto siano cruciali queste competenze nella loro vita.

Sia gli studenti sia gli insegnanti concordano sul fatto che per aumentare la consapevolezza sul tema nella scuola si potrebbe incentivare l'invito di esperti e ricercatori sul tema. D'altra parte, per quanto riguarda l'educazione all'alfabetizzazione digitale e ai media, entrambi gli stakeholder preferiscono avere una figura specifica esperta in alfabetizzazione digitale, un vero e proprio "educatore ai media". Infatti, probabilmente a causa dell'attuale e pesante carico di lavoro a cui sono esposti, gli insegnanti non esprimono un forte interesse nell'esplorare e accrescere le proprie

competenze in materia di alfabetizzazione digitale e mediatica, per cui il "media educator" dovrebbe proprio colmare questa lacuna nel sistema scolastico.

Inoltre, entrambe le parti interessate sono favorevoli all'uso di un catalogo ad accesso aperto con fonti attendibili, giochi, strumenti per il fact-checking e per il debunking da utilizzare autonomamente per accrescere le proprie capacità e competenze. Questa è una pratica sfruttata anche in alcuni hub EDMO e potrebbe essere una buona idea da prendere in considerazione.

È inoltre interessante sottolineare che sia gli studenti sia gli insegnanti hanno manifestato un forte interesse per la questione della privacy e dei dati, a dimostrazione del fatto che si tratta di un tema sensibile o di una questione su cui la consapevolezza politica è aumentata.

4.2. Lezioni apprese

L'intero e articolato processo seguito per sviluppare l'indagine può fornire alcuni importanti suggerimenti per futuri cicli di indagine e per ulteriori studi sui temi trattati, coinvolgendo le scuole.

La principale carenza è legata al fatto che è stato difficile ottenere l'impegno delle scuole a rispondere all'indagine. Anche se il progetto del questionario era stato concepito per essere semplice e veloce, il tasso di risposta è stato basso rispetto al risultato atteso, con un impatto anche sui tempi di raccolta dei dati, analisi e stesura del Rapporto.

A livello generale, si evidenzia la necessità di un'approfondita e costante opera di sensibilizzazione sulla Media Literacy in linea con le direttrici del PNSD⁸⁶, valorizzando il lavoro delle scuole, naturale fulcro dell'alfabetizzazione digitale, in una maggiore sinergia con il mondo esterno.

Se effettivamente si considera la Media Literacy un fattore centrale della cittadinanza digitale, sarebbe importante implementare un canale di interlocuzione permanente (nda: esiste un tavolo di lavoro, ma appare poco flessibile) tra operatori dei media, istituzioni e mondo scolastico. Attuare, cioè, quanto previsto dal PNSD per la creazione di un'*Alleanza per l'innovazione della Scuola*.

Questo permetterebbe di fluidificare le relazioni, superare le naturali cautele iniziali che rallentano l'avvio di nuove iniziative, non previste inizialmente nel calendario scolastico, creando il terreno fertile per lo sviluppo di attività e fertilizzazione delle idee.

Pensando alla diffusione del questionario, in particolare, sarebbe stato utile potere usufruire di una piattaforma o di un canale dedicato di dialogo non *istituzionalizzato* - ovvero più smart e accessibile – ma comunque accreditato presso le scuole, per comunicare il progetto IDMO al fine di accrescere la motivazione degli studenti e dei docenti rispetto al questionario.

⁸⁶ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1&t=1496170125686> ; <https://scuoladigitale.istruzione.it/>

Lo strumento della mail si è rilevato poco efficace e di scarsa presa: le scuole sono spesso sommerse dalla corrispondenza e il tasso di dispersione della comunicazione è quindi alto.

Durante tutte le laboriose fasi di contatto con le scuole è emersa l'importanza di avere un referente di progetto (es. prof. Educazione Civica, Media Educator) nella singola scuola, chiaramente identificato, con cui interloquire in modo stabile. Questo permetterebbe, tra l'altro, una velocizzazione dei processi, come è stato riscontrato nella seconda fase della rilevazione nella quale la previa conoscenza del progetto IDMO e l'interlocuzione diretta con il docente di riferimento hanno giocato un ruolo essenziale nel promuovere le adesioni al questionario.

Certamente c'è molto da fare, soprattutto a livello di coinvolgimento e responsabilizzazione dei docenti, tenendo conto non solo degli elementi comuni ma anche di quelli che distinguono le aree, gli istituti, le classi, ecc., emersi nella Survey. Ad esempio, l'interesse per lo sviluppo di competenze di alfabetizzazione mediatica più elevato tra gli studenti delle scuole tecniche rispetto alle scuole superiori e agli istituti professionali o la maggiore disponibilità a frequentare corsi di media education dei docenti degli istituti del Nord rispetto ai docenti delle regioni del Centro e del Sud. Questo al fine di identificare le migliori leve di azione e di incentivo (es. attribuzione crediti formativi), calibrandole in relazione alle diverse realtà.

4.3. Raccomandazioni per i programmi di alfabetizzazione ai media in Italia

Nonostante l'ampio e continuo processo di riflessione istituzionale condotto a livello europeo, sopra evidenziato, il concetto di *competenza digitale* declinato nell'ambito del DigComp resta comunque orientato allo svolgimento di funzioni, con il rischio di far rientrare la Media Literacy all'interno di una dimensione individuale e deresponsabilizzante per il sistema (mediale e istituzionale), un aspetto della Media Literacy oggetto di critiche da parte di alcuni autorevoli esperti, tra cui lo studioso britannico David Buckingham (Buckingham, Farinacci, Manzoli 2021) autore, tra l'altro, del Manifesto per la Media Education⁸⁷.

Per questo motivo occorre sfruttare la ricca articolazione del DigComp per superarne i limiti, posizionando chiaramente la "*competenza digitale*" all'interno del contesto più ampio di "*cittadinanza digitale*", ed evidenziando il concetto di *benessere digitale*, lo sviluppo del pensiero critico e promuovendo un uso delle tecnologie digitali consapevole e, soprattutto, attivo.

Tutti concetti già contenuti (in nuce) nella legge italiana 20 agosto 2019, n. 92 che, reintroducendo nell'insegnamento scolastico l'educazione civica⁸⁸, non solo individua la cittadinanza digitale come

⁸⁷ *Un Manifesto per la Media Education*, Mondadori Università, 2020.

⁸⁸ Legge 20 agosto 2019, n. 92, "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica"
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>

uno dei tre pilastri concettuali della Legge⁸⁹ ma la definisce chiaramente come "*la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali*".

A tal fine, la legge riconosce tra le abilità e conoscenze digitali essenziali l'"*analizzare, confrontare e valutare criticamente la credibilità e l'affidabilità delle fonti di dati, informazioni e contenuti digitali*".

Nonostante questa chiarezza nell'impostazione, la Media Literacy e la Media Education non hanno ancora trovato un'adeguata formalizzazione/legittimazione a livello curricolare.

Così se sulla necessità e rilevanza della Media Literacy si registra un consenso generalizzato in ambito accademico e istituzionale, che trova riscontro anche nelle risposte ai questionari da parte di docenti e studenti, i diversi modi di intenderla ed implementarla consegnano un quadro didattico variegato, con evidenti implicazioni.

Per liberare tutto il proprio "potenziale culturale", la Media Literacy e la Media Education dovrebbero, quindi, essere integrate in un quadro curricolare scolastico unitario, promuovendo altresì un più dinamico scambio di esperienze su tutto il territorio nazionale, sia in ambito scolastico sia extra-scolastico.

Quest'obiettivo, come evidenziato nella già menzionata Ricerca *Media Literacy versus Fake News*, potrebbe essere favorito attraverso la creazione di un luogo (database nazionale) deputato istituzionalmente a raccogliere in modo sistematico la documentazione relativa alla realizzazione dei progetti formativi di Media Education e di Media Literacy.

La necessità di un inserimento dei "*media come risorsa integrale nell'intervento formativo*" (Rivoltella 2001, p.37) è viepiù urgente in ragione dello sviluppo turbinoso delle tecnologie di comunicazione, in particolare dell'Intelligenza Artificiale, con tutto ciò che essa comporta e comporterà in termini di gestione ed uso dell'informazione.

I risultati della presente Indagine mostrano l'esigenza di un lavoro di divulgazione, disseminazione e promozione della Media Education, con il coinvolgimento di attori del mondo mediale, in azione sinergica con gli operatori della scuola. Una buona combinazione di rigore didattico, che può essere fornito dagli insegnanti, di creatività e know-how, fornito dagli operatori dell'informazione (fact-checkers, giornalisti, esperti di media) potrebbe aprire nuove strade.

L'introduzione di una figura di *media educator* in grado di integrare trasversalmente le competenze digitali applicate ai diversi campi di conoscenza, anche a supporto dei docenti, potrebbe essere inoltre la chiave per introdurre innovazione nel rispetto dello svolgimento dei programmi scolastici di ogni istituto.

In estrema sintesi, si tratta di attuare e rilanciare quanto racchiuso nelle premesse del PNSD, per la costituzione di un'*Alleanza per l'innovazione della scuola*, avvicinando diversi mondi nella comune sfida della conoscenza, che attraverso la scuola e con la scuola, interseca il futuro della società tutta.

⁸⁹ https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306

In base ai principali risultati, di seguito vengono riportate le principali raccomandazioni per le istituzioni:

- 1- **Migliorare i programmi scolastici con l'obiettivo di aiutare gli studenti ad accrescere le competenze digitali avanzate e le capacità di pensiero complesse (come l'analisi, la valutazione e la produzione di messaggi mediatici).** Gli studenti sono abbastanza sicuri di usare la tecnologia e i dispositivi digitali per le funzioni di base, ma sono meno sicuri delle funzioni avanzate, e lo stesso vale per l'uso dei social media.
- 2- **Realizzare un'azione speciale per sostenere i giovani studenti delle classi prime e seconde nell'affrontare il tema della disinformazione e l'importanza delle competenze digitali.**
- 3- **Invitare le famiglie a partecipare a corsi o laboratori per riflettere tutti insieme sul tema.** Gli studenti più giovani si affidano alla famiglia e agli amici per essere informati; parallelamente, gli insegnanti accolgono con favore l'idea di coinvolgere le famiglie nell'affrontare il problema. Questo suggerimento è rivolto in particolare alle scuole.
- 4- **Investire nella creazione di un media educator in tutte le scuole.** Da questo Rapporto emerge che una figura definita di media educator sarebbe apprezzata per migliorare le competenze e la consapevolezza dei rischi. La raccomandazione è di riflettere sull'istituzione di una nuova figura professionale da inserire nei programmi scolastici.
- 5- **Investire nella creazione di un catalogo online ad accesso libero per combattere la disinformazione.** Sia gli studenti sia gli insegnanti vorrebbero avere accesso a una fonte gratuita dove trovare informazioni e strumenti per prepararsi a contrastare la disinformazione. Potrebbe essere utile verificare come altri hub hanno strutturato questo rapporto per replicare l'esperienza.

4.4. Considerazioni conclusive

I risultati della presente ricerca non risiedono solo nell'esito del questionario, ma nell'intero processo di rilevazione che consente di acquisire utili elementi di strategie e di metodo per future analoghe ricerche.

L'indagine, infatti, è stata anche un valido campo di sperimentazione per una cooperazione e un confronto non solo tra operatori della comunicazione (TIM e Rai) e del settore della ricerca (T6 Ecosystems) e del mondo accademico (LUISS), ma anche tra essi e il mondo della scuola. La costante concertazione in tutte le articolate fasi della ricerca ha sviluppato un'intesa importante che ha permesso di superare le difficoltà incontrate con approcci e soluzioni creative.

Come evidenziato in questo documento, gli strumenti concettuali ed operativi sia a livello dell'UE sia a livello nazionale non difettano. Il tema che oggi si pone è quello della loro attuazione pratica. In questa direzione, si sostiene la rilevanza di una riproposizione periodica di monitoraggi dei fabbisogni digitali e dello stato di insegnamento della Media Education e della Media Literacy a livello nazionale ed europeo.

Alcune considerazioni conclusive che si possono trarre dalla ricerca:

- L'obiettivo di fornire strumenti e metodi per l'esercizio del pensiero critico, potenziando le competenze e quindi le capacità di scelta dei giovani, come studenti e come cittadini, deve costituire l'obiettivo principe della Media Literacy, portata fuori dal recinto di una concezione meramente funzionale.
- Le strategie educative attivate, in assenza di una standardizzazione dell'insegnamento della Media Literacy a livello nazionale, offrono un insieme troppo variegato che ostacola la condivisione e messa a punto di pratiche comuni. Da qui l'importanza di codificare l'insegnamento della Media Literacy nei curricula scolastici di tutti i cicli d'istruzione, che vanno dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria.
- L'attivazione di un Centro di Documentazione (data base nazionale) che raccolga le buone pratiche in ambito mediaeducativo e metta a disposizione documentazione e risorse per la scuola e per le associazioni, gli esperti e le istituzioni locali e nazionali, può essere uno strumento valido di diffusione e promozione della Media Literacy, anche nel suo aspetto di contrasto alla disinformazione.
- Lo sviluppo di una rete collaborativa tra le scuole, le associazioni e gli operatori dei media, può essere un fattore moltiplicatore nella diffusione e nel consolidamento delle pratiche più efficaci e innovative.
- Il ricorso ad una contaminazione di linguaggi, didattico e mediatico, visivo e verbale, analogico e digitale, può costituire il giusto mix per raggiungere più efficacemente tutti gli stakeholder, introducendo nuovi saperi, nuovi linguaggi e contenuti nella scuola. Si tratta quindi di correlare degli obiettivi formativi con gli strumenti di intervento più appropriati, sviluppando l'integrazione di materiali audiovisivi e multimediali, a partire da quelli che sono forniti dal servizio pubblico radiotelevisivo, nel contesto dei progetti mediaeducativi.
- Al fine di raccogliere pienamente la sfida formativa odierna è necessario promuovere l'utilizzo creativo delle competenze digitali acquisite, sia da parte dei docenti sia degli studenti, incentivando la produzione di materiali nuovi e flessibili in aula, anche grazie all'uso di kit multimediali e crossmediali.
- Appare infine urgente incentivare (con risorse e strumenti adeguati) l'aggiornamento degli insegnanti, secondo le linee direttrici del Piano Nazionale della Scuola Digitale (PNSD), arricchendo di competenze mediaeducative i percorsi formativi dei docenti e prevedendo l'inserimento/integrazione della figura del media educator, come figura strategica nello sviluppo dell'insegnamento di questa disciplina, sia in ambito scolastico sia extra-scolastico.
- Si potrà così dare piena e concreta attuazione a quanto auspicato dal PNSD per una partecipazione attiva alla società digitale, trasformando " *gli studenti da meri consumatori in consumatori critici e produttori di contenuti e architetture digitali, in grado di sviluppare competenze trasversali ad ogni settore e ambito occupazionale; in grado di risolvere problemi, concretizzare le idee, acquisire autonomia di giudizio, pensiero creativo, consapevolezza delle proprie capacità, duttilità e flessibilità nella ricerca di soluzioni*"⁹⁰.

⁹⁰ <https://scuoladigitale.istruzione.it/pnsd/ambiti/competenze-e-contenuti/>

Principali riferimenti

Akçayoglu, D. I., & Daggol, G. D. (2019), *A study on the perceived media Literacy level of preparatory year students in a university setting*, "Contemporary Educational Technology", 10(4), 416-429.

Alava, S., Frau-Meigs, D., & Hassan, G. (2017), *Youth and violent extremism on social media: mapping the research*, UNESCO Publishing.

Buckingham, D. (2008), *What do young people need to know about digital media*, in Colin Lankshear, Michele Knobel (eds.), "Digital literacies: Concepts, policies and practices", Peter Lang Pub Inc.

Buckingham, D. (2015), *Defining digital Literacy-What do young people need to know about digital media?*, in "Nordic journal of digital Literacy", 10(Jubileumsnummer), 21-35.

Buckingham, D., Farinacci, E., Manzoli, G., (2021), *Media Education in the Digital Age: An Interview with David Buckingham*, in "Media e/o alfabetizzazione? Didattica dei media, didattica coi media", Sociologia della comunicazione 62(XXXII), Franco Angeli, Milano.

Dame Adjin-Tettey, T. (2022), *Combating fake news, disinformation, and misinformation: Experimental evidence for Media Literacy education*, "Cogent Arts & Humanities", 9(1), 2037229.

European Commission (2007), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A European Approach to Media Literacy in the Digital Environment*, Commission Communication 2007/883/EC, December 20, 2007. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0833>

European Commission (2009), *Recommendation on Media Literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society*, (2009/625/EC) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0625>

European Commission (2012), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions: "Rethinking Education: investing in skills for better socioeconomic outcomes"*, Strasburgo, 20.11.2012 COM(2012), 669 final <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669>

European Commission, Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology (2018), *A multi-dimensional approach to disinformation. Report of the independent High level Group on fake news and online disinformation*, European Union http://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=50271

European Commission (2020a), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and The Committee Of The Regions: "A Skills Agenda for Europe for Sustainable Competitiveness, Social Equity and Resilience"* {SWD(2020) 121 final}, {SWD(2020) 122 final eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN

European Commission (2020b), *Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions On Making A European Area Of Education By 2025*, {SWD(2020) 212 final} eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625

European Commission (2020c), *DigCompSAT A Self-reflection Tool for the European Digital Competence Framework for Citizens* <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC123226>

European Commission (2021), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: "2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade"*, Brussels, 9.3.2021 COM(2021) 118 final https://commission.europa.eu/system/files/2023-01/cellar_12e835e2-81af-11eb-9ac9-01aa75ed71a1.0001.02_DOC_1.pdf

European Commission (2022a), Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Progress towards the achievement of the European Education Area – Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*, Publications Office of the European Union, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/059480>

European Commission (2022b), *The Digital Economy and Society Index (DESI)*, [The Digital Economy and Society Index \(DESI\) | Shaping Europe's digital future \(europa.eu\)](https://www.europa.eu/economy_finance/the-digital-economy-and-society-index-desi-shaping-europes-digital-future)

European Commission (2023), *DESI Country profile, Countries' performance in digitisation*, <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/countries-digitisation-performance>

European Council (2018a), *Recommendations on key competences for lifelong learning*, (2018/C 189/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

European Council (2018b), *Recommendations on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching*, (2018/C 195/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=DE)

European Union (2023), *European Declaration on Digital Rights and Principles for the Digital Decade*, 2023/C 23/01, PUB/2023/89 https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ%3AJOC_2023_023_R_0001

European Parliament and European Council (2006), *Recommendation on key competencies for lifelong learning* (2006/962/EC) <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>

European Parliament and European Council (2007), *Audiovisual Media Directive*, 2007/65/EC <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007L0065>

European Parliament and European Council (2022), *Decision (EU) 2022/2481: Establishing the Strategic Programme for the Digital Decade 2030* [Publications Office \(europa.eu\)](https://publications.ec.europa.eu/publication-detail/-/publication/11111111-1111-1111-1111-111111111111)

Guzmán Marín, F. (2012), *El concepto de competencias*, "Revista iberoamericana de educación".

- Hobbs, R. (2008), *Measuring the effects of Media Literacy education*, "Journal of Communication", 58(3), 336-356.
- Kerrigan, P., McGuinness, C., Fulton, C., Siapera, E., Carrie, D., & Pope, P. (2023), *Designing a Media Literacy Training Programme for Public Library Staff in Ireland: Preliminary results and observations of a University-Public Library Collaboration*, "Public Library Quarterly", 42(2), 168-189.
- Livingstone, S., & Thumim, N. (2003), *Assessing the media literacy of UK adults: A review of the academic literature*.
https://eprints.lse.ac.uk/21673/1/Assessing_the_media_literacy_of_UK_adults.pdf
- Maksl, A., Ashley, L. L., & Craft, B. (2015), *The development and validation of the Media Literacy Assessment for K-12 Students (MLA-K-12)*, "Communication Education", 64(1), 20-41.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015), *Piano Nazionale Scuola Digitale*, pnsd-layout-30.10-WEB.pdf (istruzione.it)
- Ministero dell'Istruzione (2022), *Piano Scuola 4.0*
https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/PIANO_SCUOLA_4.0.pdf/
- Pereira, S., & Moura, P. (2022), *Assessing Media Literacy competencies: Reflections and recommendations from a quantitative study*, "Journal of Media Literacy Education Pre-Prints", Retrieved from <https://digitalcommons.uri.edu/jmle-preprints/30>
- Renee, H. (2010), *Digital and Media Literacy: A plan of action*, New York: The Aspen Institute.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.) (2003), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe & Huber Publishers.
- Rivoltella P.C. (2001), *Media education. Models, experiences, disciplinary profiles*, Carocci, Rome.
- Rivoltella P.C. (2020), *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Scholé - Morcelliana, Brescia.
- Schilder, E., Lockee, B., & Saxon, D. P. (2016), *The Challenges of Assessing Media Literacy Education*, "Journal of Media Literacy Education", 8(1), 32-48.
- Simons, M., Meeus, W., & T'Sas, J. (2017), *Measuring Media Literacy for Media Education: Development of a questionnaire for teachers' competencies*, "Journal of media Literacy education," 9(1), 99-115.
- Tandoc Jr, E. C., Yee, A. Z., Ong, J., Lee, J. C. B., Xu, D., Han, Z., Cayabyab, M. Y. (2021), *Developing a perceived social media Literacy scale: evidence from Singapore*, "International Journal of Communication", 15, 22.
- Rai Ufficio Studi e Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (2022), *Media Literacy versus Fake News*, IDMO <https://www.idmo.it/2022/05/19/fake-news-rai-cattolica/>
- UNESCO (2013), *Media and information Literacy curriculum for teachers*, Paris: UNESCO
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>

Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y. (2022), *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, ISBN 978-92-76-48882-8, JRC128415 <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

Lista delle principali abbreviazioni

<i>AGCOM</i>	<i>Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni</i>
<i>AI</i>	<i>Artificial Intelligence</i>
<i>DSA</i>	<i>Digital Service Act</i>
<i>EC</i>	<i>European Commission</i>
<i>EDMO</i>	<i>European Digital Media Observatory</i>
<i>EEAS</i>	<i>European External Action Service</i>
<i>EP</i>	<i>European Parliament</i>
<i>GDPR</i>	<i>General Data Protection Regulation</i>
<i>HLEG</i>	<i>High Level Expert Group</i>
<i>SOMA</i>	<i>Social Observatory for Disinformation and Social Media Analysis</i>
<i>SSO</i>	<i>Social Science One</i>

Informazioni supplementari

Scheda del progetto

Project acronym	<i>IDMO</i>
Project full title	<i>Italian Digital Media Observatory</i>
Grant Agreement no	<i>INEA/CEF/ICT/A2020/2394428</i>
Deliverable number	<i>D5.2</i>
Deliverable title	<i>Digital Media Literacy Gaps and Needs</i>
Deliverable nature	<i>Rapporto e Survey</i>
Dissemination level	<i>Ricerca pubblicata sul sito IDMO</i>
Work package and Task	<i>WP5; TASK 5.2</i>
Contractual delivery date	<i>01.06.2023 (cfr. Grant Agreement)</i>
Actual delivery date (agreed with PO)	<i>30.09.2023</i>
Authors	<i>Francesco Giorgino, RAI Alessandra Paradisi, RAI Alessandra Pratesi, RAI Simona De Rosa, T6 Ecosystems Andrea Ancona, T6 Ecosystems Andrea Nicolai, T6 Ecosystems Chiara Pirozzi, T6 Ecosystems Felicità Di Rosa, TIM Maria Grazia Guidone, TIM Salvatore Custureri, LUISS</i>
Reviewers	<i>Federica D'Urso, LUISS</i>

Cronologia

Fasi del lavoro	Data	Nome
<i>Prima bozza Indice</i>	15/09/2022	<i>Simona De Rosa, T6 Ecosystems Alessandra Paradisi, RAI</i>
<i>Strutturazione ricerca</i>	20/09/2022	<i>Simona de Rosa, T6 Ecosystems, Alessandra Paradisi, RAI</i>
<i>Elaborazione questionari</i>	03/10/22	<i>Simona De Rosa, T6 Ecosystems Andrea Nicolai, T6 Ecosystems Alessandra Paradisi, RAI Alessandra Pratesi, RAI Felicita Di Rosa, TIM Maria Grazia Guidone, TIM</i>
<i>Nota metodologica</i>	10/10/2022	<i>Felicita Di Rosa, TIM Maria Grazia Guidone, TIM</i>
<i>Confronto sulla metodologia della ricerca</i>	20/10/2022	<i>Simona De Rosa, T6 Ecosystems Andrea Nicolai, T6 Ecosystems Felicita Di Rosa, TIM Maria Grazia Guidone, TIM Alessandra Paradisi, RAI Alessandra Pratesi, RAI</i>
<i>Definizione dei questionari</i>	07/11/2022	<i>Alessandra Paradisi, RAI Alessandra Pratesi, RAI Simona De Rosa, T6 Ecosystems Andrea Nicolai, T6 Ecosystems Felicita Di Rosa, TIM Maria Grazia Guidone TIM</i>
<i>Definizione del campione scolastico</i>	23/11/2022	<i>Felicita Di Rosa, TIM Maria Grazia Guidone, TIM</i>
<i>Condivisione dei questionari e del campione scolastico con il Ministero dell'Istruzione e del Merito dei questionari – Direzione Generale per i fondi strutturali, l'edilizia scolastica e la scuola digitale.</i>	24/01/2023	<i>Alessandra Paradisi, RAI Simona De Rosa, T6 Ecosystems Andrea Nicolai, T6 Ecosystems Felicita Di Rosa, TIM</i>
<i>Prima somministrazione dei questionari online (studenti e docenti) alle scuole selezionate.</i>	06/02/2023	<i>Simona De Rosa, T6 Ecosystems Andrea Nicolai, T6 Ecosystems Andrea Ancona, T6 Ecosystems Salvatore Custureri, LUISS</i>
<i>Rilancio dei questionari online (studenti e docenti) con le scuole selezionate.</i>	06/03/2023	<i>Alessandra Paradisi, RAI Alessandra Pratesi, RAI Simona De Rosa, T6 Ecosystems Andrea Nicolai, T6 Ecosystems Andrea Ancona, T6 Ecosystems Salvatore Custureri, LUISS</i>

<i>Seconda somministrazione dei questionari online (studenti e docenti) alle ulteriori scuole selezionate (campione di opportunità).</i>	<i>06/04/2023</i>	<i>Alessandra Paradisi, RAI Alessandra Pratesi, RAI Simona De Rosa, T6 Ecosystems Andrea Nicolai, T6 Ecosystems Andrea Ancona, T6 Ecosystems Maria Grazia Guidone, TIM Salvatore Custureri, LUISS</i>
<i>Chiusura della Survey online</i>	<i>09/06/2023</i>	<i>Simona De Rosa, T6 Ecosystems Andrea Nicolai, T6 Ecosystems Andrea Ancona, T6 Ecosystems</i>
<i>Primo draft Ricerca</i>	<i>30/08/2023</i>	<i>Alessandra Paradisi, RAI Simona De Rosa, T6 Ecosystems Andrea Nicolai, T6 Ecosystems Andrea Ancona, T6 Ecosystems Chiara Pirozzi, T6 Ecosystems Felicità Di Rosa, TIM</i>
<i>Revisione e definizione testo finale</i>	<i>12/09/2023</i>	<i>Francesco Giorgino, RAI Alessandra Paradisi, RAI Simona De Rosa, T6 Ecosystems, Andrea Nicolai, T6 Ecosystems Andrea Ancona, T6 Ecosystems Chiara Pirozzi, T6 Ecosystems Felicità Di Rosa, TIM</i>
<i>Avvio traduzioni</i>	<i>12/09/2023</i>	<i>Salvatore Custureri, LUISS</i>
<i>Prefazione</i>	<i>20/09/2023</i>	<i>Francesco Giorgino, RAI</i>
<i>Invio per la revisione interna</i>	<i>20/09/2023</i>	<i>Alessandra Paradisi, RAI</i>
<i>Presentazione (Submission)</i>	<i>02/10/2023</i>	<i>Salvatore Custureri, LUISS</i>

Appendice 1: Quadro metodologico e impostazione dell'indagine

Il concetto

La strutturazione del questionario, così come l'articolazione delle domande, si è basata su esperienze internazionali pregresse che sono state quindi calibrate sulle specificità nazionali, come sopra esposto.

Il processo di ideazione e strutturazione della Survey è stato disegnato e proposto dal partner T6 Ecosystems, e poi perfezionato con i partner di progetto, attraverso una fase di elaborazione che si è sviluppata nell'arco di più di tre mesi. In parallelo è stato disegnato il processo di campionamento delle scuole, con un prezioso lavoro d'impianto svolto da TIM.

In entrambe le fasi si è prestata particolare attenzione ad un opportuno dialogo e confronto istituzionale. In quest'ottica, da evidenziare la proficua interlocuzione stabilita dall'Ufficio Studi con il Ministero dell'Istruzione e del Merito - Direzione generale per i fondi strutturali per l'istruzione, l'edilizia scolastica e la scuola digitale, con cui sono stati formalmente condivisi il questionario e il campione delle scuole selezionate, nell'autonomia dell'indirizzo metodologico e di gestione del processo complessivo d'indagine da parte dei partner IDMO, autori della Survey.

Particolare attenzione è stata dedicata al tema della privacy. Il questionario online utilizzato è stato pensato in forma anonima e volontaria, al fine di garantire il massimo grado di libertà nelle risposte sia da parte dei docenti che degli studenti.

L'implementazione tecnologica e la somministrazione del questionario sono stati curati da T6 Ecosystems, che ha provveduto poi ad aggregare le risposte per fornire gli output anonimi (macro-dati) utili alla ricerca. Durante tutta la durata della rilevazione, seguita alla somministrazione dei questionari e fino alla chiusura del processo di raccolta dei questionari, il gruppo di lavoro ha garantito un monitoraggio costante, attraverso appositi SAL e verifiche sull'avanzamento delle adesioni alla Survey; l'approccio adottato ha consentito di attuare interventi correttivi, funzionali ai comportamenti della popolazione indagata, per garantire un'adeguata significatività al campione finale.

Lo strumento utilizzato è stato un sondaggio strutturato su Google Form con quasi tutte le domande chiuse basate su una scala Likert. Il motivo per cui è stata adottata questa strategia è quello di facilitare la raccolta dei dati. Il sondaggio è stato progettato in italiano per incoraggiare la partecipazione dei gruppi target. Il sondaggio era completamente anonimo e non sono state raccolte informazioni sensibili. Per evitare ogni possibile problema legato al GDPR, il sondaggio è stato distribuito e compilato solo da studenti di almeno 14 anni. Entrambi i sondaggi si basano su 20 domande.

Si è quindi scelto di distribuire il questionario indirizzando una mail (vedi documenti nell'Appendice 2) agli indirizzi meccanografici degli istituti selezionati, dalla casella postale di IDMO.

Tra fine febbraio 2023 e fine marzo 2023 sono stati inoltre effettuati recall telefonici e via mail dai singoli partner IDMO, al fine di sensibilizzare ulteriormente le scuole sull'iniziativa.

Questa prima fase di rilevazione non ha prodotto i risultati numerici attesi, probabilmente a causa dell'onerosità dei programmi scolastici e di un calendario scolastico complesso, ed ha richiesto di ripensare il campione iniziale allargando l'iniziativa ad altre scuole secondarie, precedentemente coinvolte in altre attività di formazione sviluppate da IDMO, come sotto meglio dettagliato.

Questa seconda fase, che si è svolta nei mesi di aprile e maggio 2023, ha permesso di raggiungere un numero di risposte adeguato e ben distribuito per aree geografiche e per tipologia di istituto che, nonostante la modifica del campione, si ritiene garantisca una significatività dei risultati. Hanno infatti risposto ai questionari più di 1000 studenti e oltre 300 docenti.

Il questionario

La rassegna dei lavori pubblicati sulla valutazione delle componenti della Media Literacy ha fornito alcuni spunti utili per l'approccio metodologico. In particolare: la scelta dell'autovalutazione delle competenze come strumento spesso utilizzato per valutare la fiducia delle persone nei confronti dei media e degli strumenti digitali; il target di riferimento dell'indagine (insegnanti e studenti). Infine, l'utilizzo di un metodo misto per cercare di combinare il valore della ricerca quantitativa e qualitativa.

In base a queste premesse, è stata presa la decisione di eseguire la valutazione delle lacune e dei bisogni di alfabetizzazione mediatica su studenti e insegnanti della scuola secondaria.

Poiché i destinatari dell'indagine erano due gruppi diversi, il sondaggio è stato progettato utilizzando una struttura di base che si è poi differenziata per raccogliere input specifici su argomenti diversi. Le domande sono state strutturate per rispondere principalmente a due questioni:

- qual è la percezione degli stakeholder sul tema della disinformazione.
- quali sono le possibili azioni e misure da includere nelle scuole per la potenziale offerta di alfabetizzazione mediatica.

La metodologia con cui sono state elaborate le domande prevede l'utilizzo di alcuni concetti e informazioni già emersi nella precedente attività di ricerca e analisi (IDMO - D5.1) e nella revisione della letteratura scientifica effettuata. In particolare, il sondaggio (allegato nell'Appendice 2) mirava a raccogliere feedback sui seguenti temi:

Sondaggio per gli studenti	Sondaggio per gli insegnanti
Informazioni generali sul rispondente	Informazioni generali sul rispondente
Autovalutazione della percezione della disinformazione	Autovalutazione della percezione della disinformazione
Autovalutazione delle competenze e delle capacità di utilizzo dei media e del digitale per la percezione della disinformazione	Autovalutazione delle competenze e delle capacità di utilizzo dei media e del digitale per la percezione della disinformazione
Input su ciò che gli studenti si aspettano per migliorare l'educazione ai media nelle scuole	Input su come progettare l'educazione ai media nelle scuole dal punto di vista degli insegnanti

Tabella 1. Schema delle due indagini

La raccolta dei dati ha avuto luogo da inizio febbraio 2023 a metà giugno 2023 per favorire il più possibile la partecipazione delle parti interessate.

Come anticipato, i dati sono stati raccolti tramite questionari online in Google Form. Le risposte ai due questionari, dopo essere state scaricate in formato Excel, sono state analizzate in R Studio, un ambiente software per il calcolo statistico e la grafica. Tutte le analisi effettuate mirano a evidenziare i fattori di divergenza tra la percezione dei due gruppi (studenti e insegnanti) in merito alla loro esposizione alla disinformazione. Inoltre, sottolineano le lacune e i bisogni emergenti, nonché le abitudini informative di entrambi i gruppi di attori, differenziando ulteriormente per caratteristiche di livello individuale.

Il piano di campionamento

Il processo di derivazione del campione costituisce parte integrante e fondamentale del progetto di ricerca ed è stato attuato attraverso il coinvolgimento trasversale di tutti i componenti del gruppo di lavoro provenienti dalle diverse realtà multidisciplinari del consorzio IDMO, in particolare: Rai, TIM, T6 Ecosystems e LUISS.

Il disegno del campione ha tenuto conto degli obiettivi conoscitivi, della popolazione di riferimento e delle modalità di campionamento più opportune per il contesto; inoltre sono state prese a riferimento survey presenti in letteratura per lo stesso target, condotte da rilevanti istituti di ricerca (Invalsi, Istat, Indire, ecc.).

Come già riportato nella presente relazione, sono state adottate scelte atte a garantire la massima tutela della privacy della popolazione coinvolta e il rispetto delle normative vigenti in termini di GDPR; in particolare la Survey è completamente anonima e rivolta a studenti di età maggiore di 14 anni, con partecipazione volontaria.

Come il questionario, anche il piano di campionamento è stato condiviso con il Ministero dell'Istruzione e del Merito - la Direzione generale per i fondi strutturali per l'istruzione, l'edilizia scolastica e la scuola digitale.

Per quanto premesso, il campionamento adottato per la Survey è di tipo complesso ed è stato effettuato secondo il disegno descritto di seguito.

Obiettivo dell'indagine

Mappare i fabbisogni digitali di studenti e docenti in termini di Media Literacy al fine di elaborare raccomandazioni utili ai percorsi educativi scolastici e ad un'offerta educativa di ampio respiro.

Popolazione di riferimento

L'insieme delle unità statistiche coinvolte dall'indagine è costituito dagli studenti delle scuole secondarie di secondo grado delle classi III, IV e V, maggiori di 14 anni, e dai docenti.

Domini di indagine

- l'intero territorio nazionale
- tre aree geografiche: Nord, Centro, Sud e Isole
- tre tipologie di scuola; licei, istituti tecnici e istituti professionali
- le modalità ottenute dall'incrocio dei precedenti domini

Disegno di campionamento

Il campionamento attuato è a due stadi di selezione con stratificazione delle unità di primo stadio, e quindi indirettamente delle unità finali. Le unità di primo stadio sono le scuole, stratificate per area geografica, tipologia di scuola e dimensione in termini di studenti. Il campionamento delle scuole è stato effettuato con probabilità proporzionale al numero degli alunni.

Il secondo stadio sono le classi, selezionate casualmente dagli istituti estratti nel primo stadio di selezione, tutti gli studenti delle classi entrano a far parte del campione.

Numerosità campionaria

La numerosità campionaria di primo e di secondo stadio è stata definita tenendo conto sia di esigenze organizzative sia della significatività attesa, ed è costituita da 158 scuole e 3 classi per ogni scuola.

Stratificazione e selezione del campione di scuole

Le liste della popolazione totale di scuole, utilizzate per le procedure di stratificazione e selezione del campione, sono quelle derivanti da fonte ufficiale ISTAT e disponibili in modalità open data⁹¹.

Le scuole sono state stratificate, secondo i domini d'interesse, in: area geografica (Nord Est, Nord Ovest, Centro, Sud e Isole), tipologia di scuola (licei, istituti tecnici; istituti professionali) e dimensione per numero di studenti (piccole, medie e grandi scuole).

Sono state escluse dal campione le scuole con un numero di studenti inferiore a 50, che corrispondono tipicamente a corsi serali, scuole carcerarie, istruzione in ospedale, ecc.

La dimensione complessiva del campione di scuole è stata distribuita tra gli strati proporzionalmente al numero di studenti, con il vincolo di rappresentare almeno con una scuola ciascuno strato.

Le scuole campione sono state estratte in ciascuno strato con probabilità proporzionale alla dimensione in termini di alunni, mediante la procedura di campionamento sistematico.

Selezione delle classi

A ciascun dirigente scolastico, nella prima fase della rilevazione, è stato richiesto di estrarre in modo casuale una classe per gli anni scolastici III, IV e V, per il percorso di studi selezionato dal campione, con il vincolo di coinvolgere solo studenti di età maggiore di 14 anni. Tutti gli alunni maggiori di 14 anni della classe e i relativi docenti entrano a far parte del campione. Il questionario viene compilato durante l'orario scolastico, con la supervisione di un docente, seguendo le modalità di accesso più idonee per la scuola e in conformità alla regolamentazione dell'Istituto.

Conduzione dell'indagine e soluzioni delle criticità emerse con correzione del campione

Sul campione estratto di 158 scuole, sono state attivate diverse azioni di sensibilizzazione per assicurare un buon livello di adesione alla Survey, sia nella fase di lancio sia mediante successivi e molteplici recall, via mail e/o telefonici.

Tuttavia, il principio di volontarietà e la difficoltà a raggiungere diverse direzioni scolastiche hanno richiesto un intervento di correzione del campione iniziale, opportunamente condiviso con i partner IDMO e con il Ministero dell'Istruzione e del Merito per finalizzare l'indagine entro i tempi previsti dal piano della ricerca, senza ulteriori dilazioni.

L'indagine è stata pertanto estesa integrando la quota del campione iniziale resasi disponibile (meno del 5%) con un campione di opportunità. Sono state così incluse altre 48 scuole che avevano in precedenza partecipato alle iniziative di Media Literacy condotte da IDMO, distribuite per tipologia di istituto e ambito territoriale.

⁹¹ http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_SCUOLE

La maggiore conoscenza dell'iniziativa IDMO e il consolidato rapporto di collaborazione con l'Osservatorio e con i partner di progetto hanno così consentito di raggiungere una più elevata partecipazione all'indagine. Si ritiene comunque che la campionatura finale così ottenuta sia atta a garantire un'adeguata significatività del campione finale.

Le variabili

Alla fine del periodo di raccolta dei dati, sono state ricevute 325 risposte dagli insegnanti e 1079 risposte dagli studenti.

Gli insegnanti sono classificati in base al genere (maschio, femmina o preferiscono non rispondere), all'età (meno di 30 anni, 31-40, 41-50, 51-60, >60), alla macroregione in cui si trova la scuola (Sud e Isole, Centro e Nord) e alla materia d'insegnamento (materie scientifiche, umanistiche, tecniche, giuridiche ed economiche, insegnamento di sostegno).

Gli studenti sono classificati in base al genere (maschio, femmina o preferiscono non rispondere), all'età (15, 16, 17, 18, 19+), all'anno di iscrizione (terzo, quarto, quinto), alla macroregione in cui si trova la scuola (Sud e Isole, Centro, Nord) e al tipo di istituto frequentato (liceo, istituto professionale, istituto tecnico).

Le variabili utilizzate per classificare rispettivamente gli studenti e gli insegnanti saranno d'ora in poi chiamate categorie, mentre le sottodimensioni di ciascuna categoria (ad esempio, Sud e Isole, Centro e Nord in relazione alla macroregione della categoria) saranno d'ora in poi chiamate gruppi.

I due set di dati sono relativamente bilanciati in termini di categorie, come mostrato nella Figura 14 e nella Figura 15.

Per quanto riguarda gli studenti, il dataset offre una buona rappresentazione in termini di genere ed età (ad eccezione dei rispondenti di età superiore ai 19 anni). D'altra parte, guardando invece alle macroregioni, agli anni di iscrizione e agli istituti, la distribuzione nei diversi gruppi è meno uniforme. Tuttavia, tutti i gruppi includono un numero soddisfacente di membri per effettuare le analisi di interesse per la ricerca.

Per quanto riguarda gli insegnanti, la rappresentazione in relazione alla macroregione di appartenenza è ben bilanciata, mentre sono necessarie alcune assunzioni in corrispondenza delle restanti variabili.

L'analisi dei dati tenendo conto della distribuzione dei rispondenti ha permesso di ottenere risultati affidabili e di fornire una panoramica del livello di consapevolezza e delle lacune individuate nei campi dell'alfabetizzazione mediatica e della disinformazione nel panorama italiano. La solidità dei risultati ha consentito di formulare raccomandazioni generali e mirate per i programmi di alfabetizzazione mediatica.

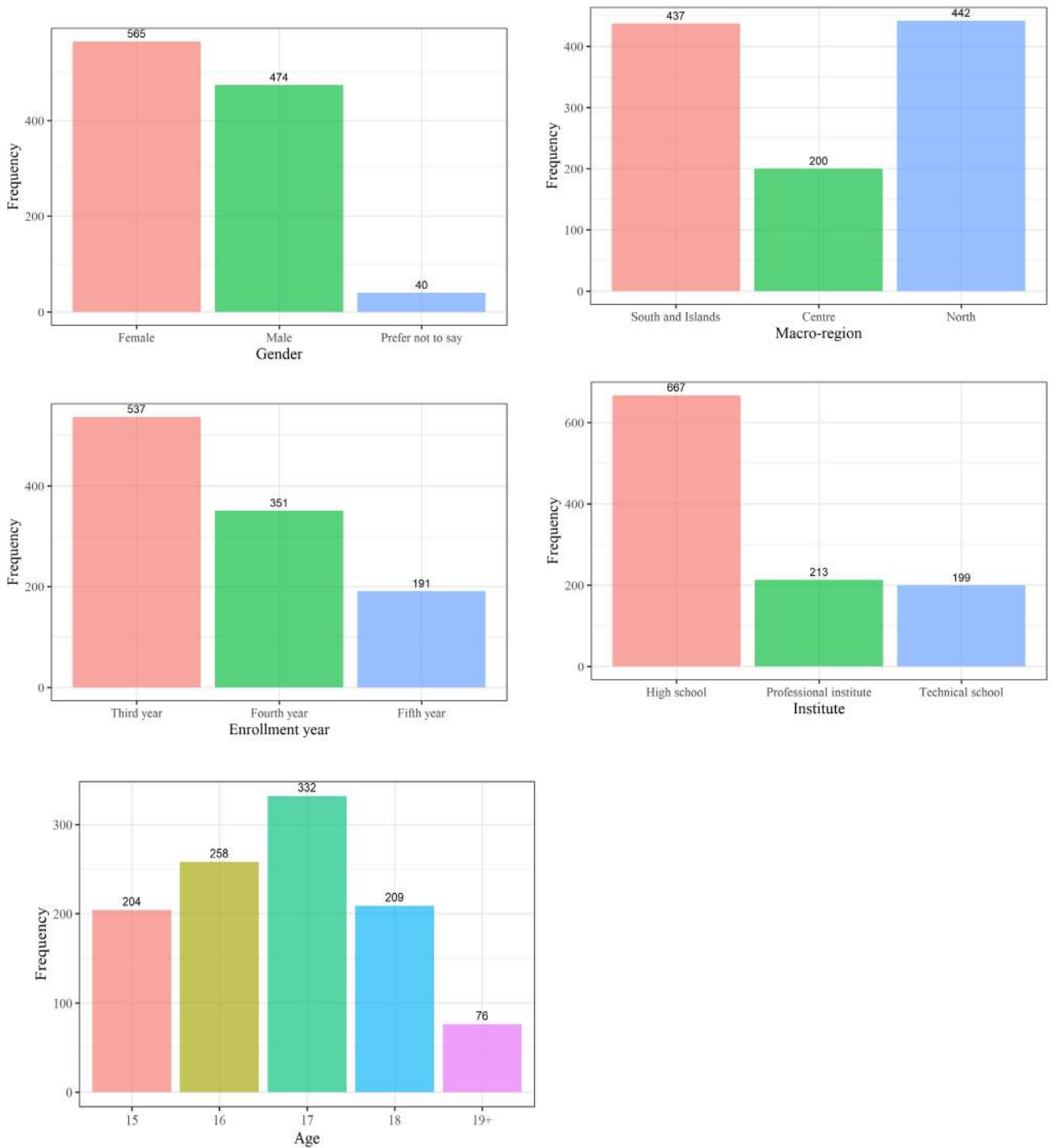


Figura 14. Distribuzione degli studenti nelle diverse categorie.

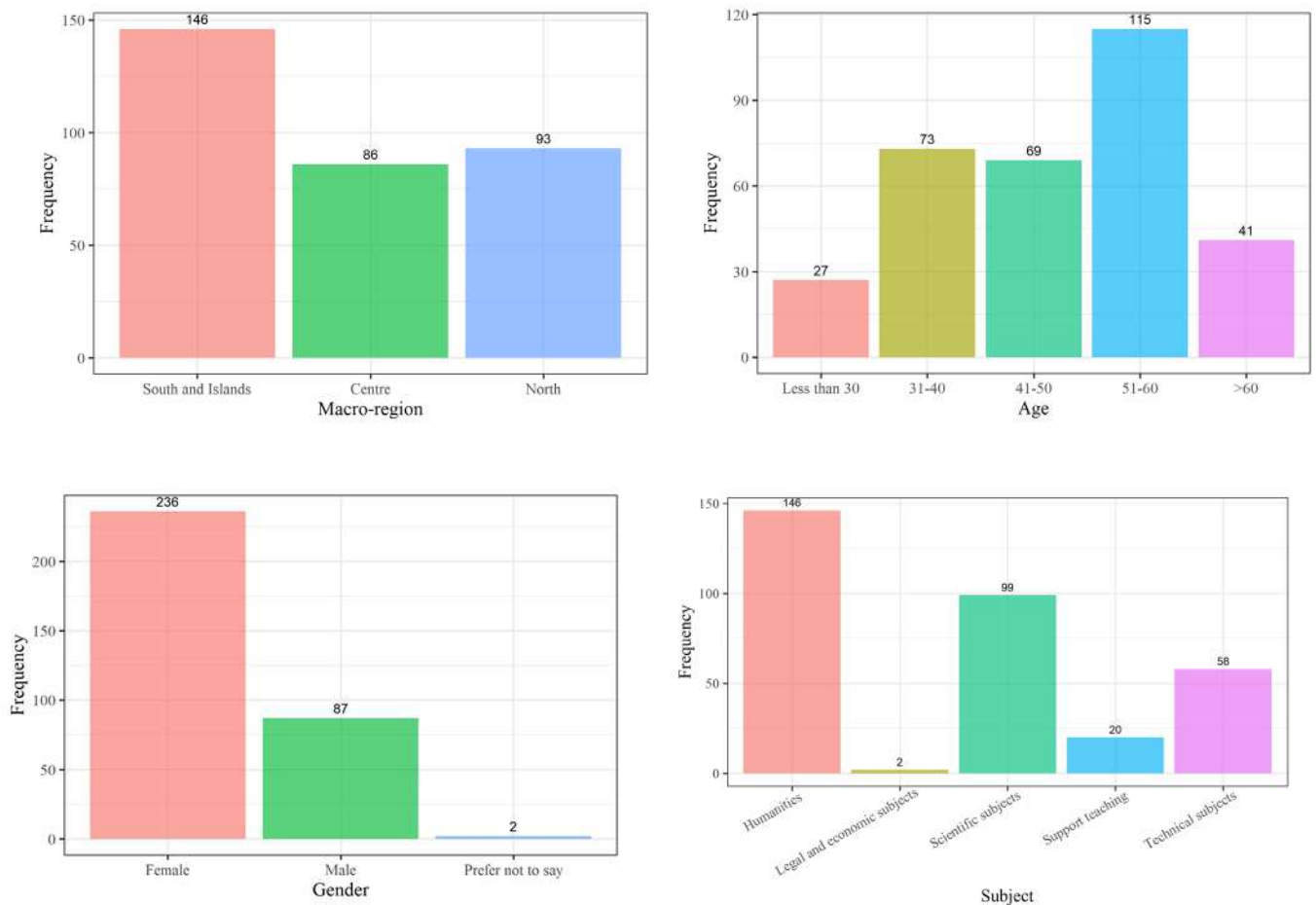


Figura 15. Distribuzione degli insegnanti nelle diverse categorie.

Prima di concentrarsi sull'analisi dei risultati, viene fornito qui uno sguardo dettagliato alla distribuzione dei rispondenti su più categorie. Questo passo è essenziale per capire se (ed eventualmente in quale forma) gli effetti dovuti a una categoria si sovrappongono a quelli di un'altra categoria (ad esempio, una certa risposta potrebbe essere guidata dalla macroregione o dall'istituto). A tal fine, si valuta che le distribuzioni delle diverse categorie nel campione non siano correlate tra loro. In particolare, si calcola il numero di membri condivisi tra ogni coppia di gruppi relativi a due diverse categorie sia per gli studenti che per gli insegnanti, come rappresentato attraverso le heatmap⁹² nella Figura 16 e nella Figura 17, rispettivamente.

Nella Figura 18 è riportato il numero di "studenti condivisi" tra i diversi anni di iscrizione e le diverse età. Poiché le due categorie sono sovrapponibili, d'ora in poi è stato deciso di eliminare la variabile

⁹² In ogni heatmap sono presenti i gruppi di una categoria sulle righe (ad esempio, "terzo anno", "quarto anno" e "quinto anno" in relazione all'anno di iscrizione) e i gruppi di un'altra categoria sulle colonne (ad esempio, "Nord", "Centro" e "Sud e Isole" in relazione alla macroregione). I valori delle celle rappresentano il numero di membri condivisi tra i gruppi corrispondenti della relativa riga e colonna. Le celle sono colorate secondo una scala che va dal minimo (colore meno intenso) al massimo (colore più intenso) numero di membri condivisi tra due gruppi qualsiasi.

età per gli studenti, considerando solo l'anno di iscrizione⁹³. Ad esempio, osservando la distribuzione degli studenti (Figura 16), è possibile notare che quasi tutti gli istituti professionali si trovano al Nord e si riferiscono agli studenti del terzo anno. Non sarebbe quindi possibile fornire risultati affidabili differenziati per istituti. Infatti, mentre i licei e gli istituti tecnici sono ben rappresentati sul territorio e in relazione ai diversi anni di iscrizione, i risultati degli istituti professionali sarebbero influenzati dalle sottodimensioni geografiche e dall'anno di iscrizione (cioè, non sarebbe possibile distinguere i diversi driver delle loro risposte).

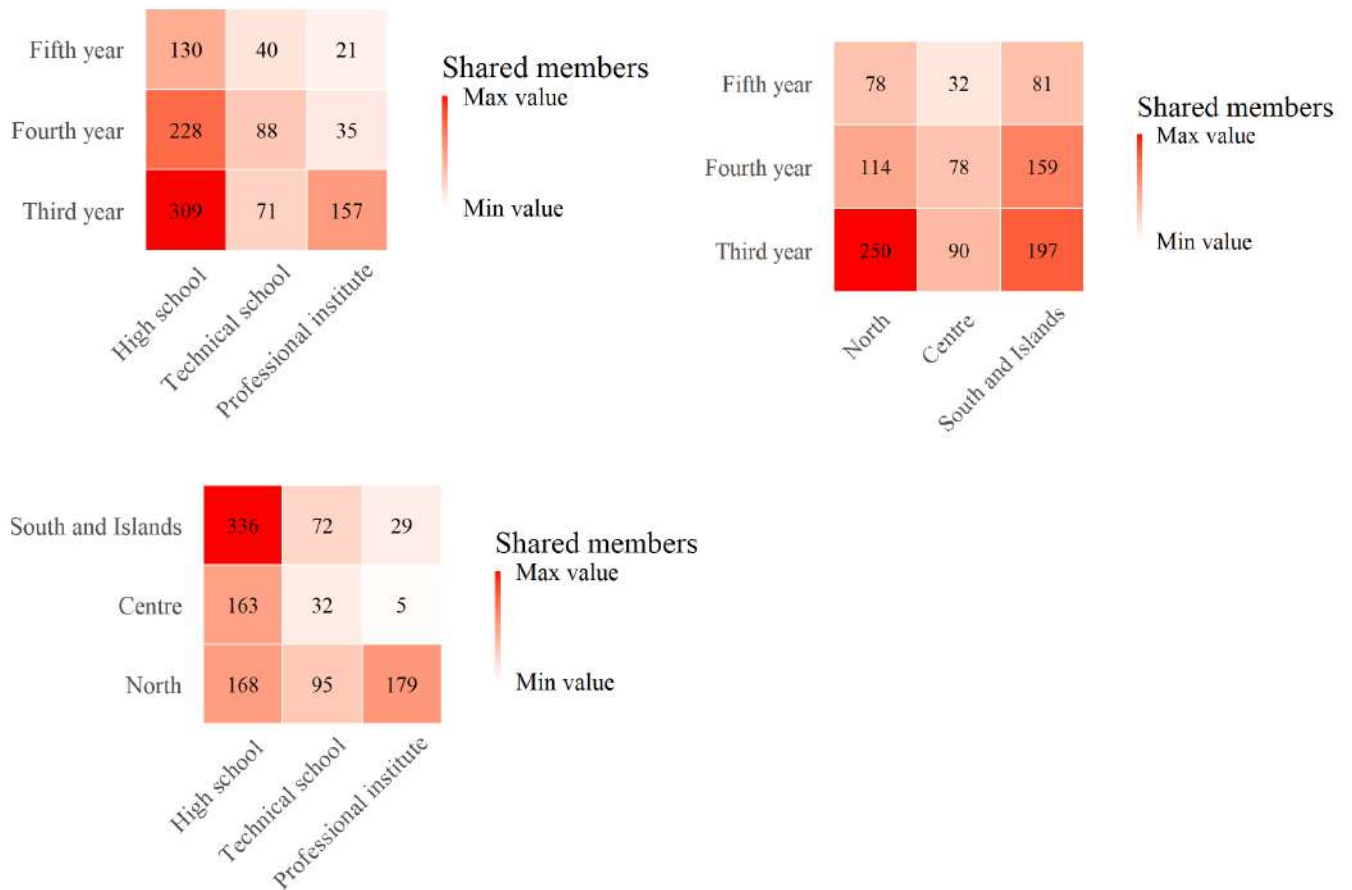


Figura 16: Heatmap che rappresenta il numero di studenti condivisi tra i diversi gruppi in termini di macroregione, istituto e anno di iscrizione.

⁹³ Ciò significa che si elimina solo la variabile, ma non si riduce il numero di risposte degli studenti raccolte dall'indagine.

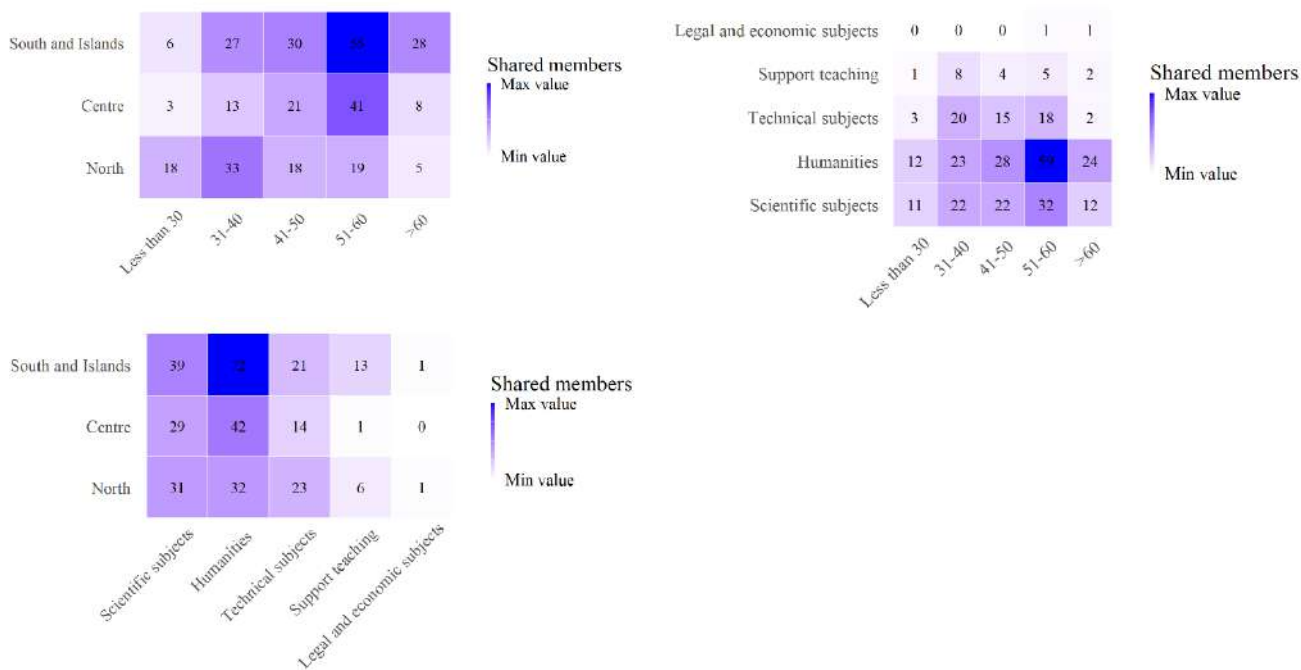


Figura 17: Heatmap che rappresenta il numero di insegnanti condivisi tra i diversi gruppi in termini di macroregione, età e materia.

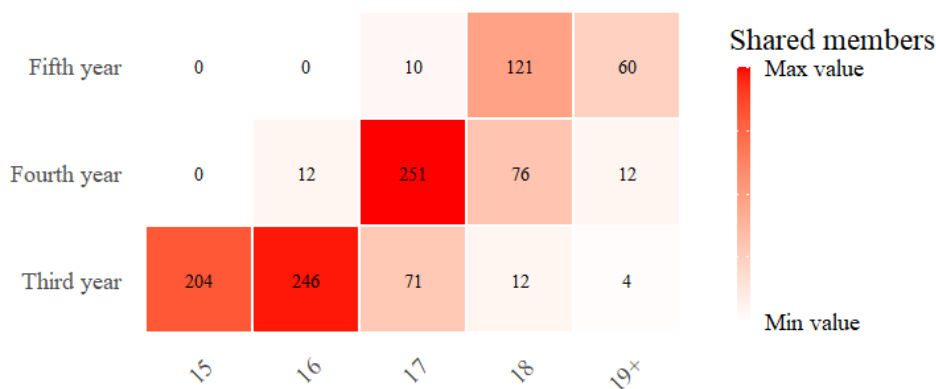


Figura 18: Heatmap che rappresenta il numero di studenti condivisi tra i diversi gruppi in termini di età e anno di iscrizione. Nota: i "membri condivisi" rappresentano il numero di studenti (o, analogamente, di insegnanti) appartenenti all'intersezione tra due gruppi diversi.

Di conseguenza, per quanto riguarda le analisi a livello di istituto (Figura 8 e Figura 11), per interpretare correttamente i risultati è considerato un sotto campione di rispondenti appartenenti all'intersezione tra "Nord" e "terzo anno", pari a 250 rispondenti.

È importante notare che tutte le altre analisi riportate nel report sono state eseguite sull'intero gruppo di rispondenti, senza alcuna restrizione.

Per quanto riguarda gli insegnanti, dalla Figura 17, non emergono questioni specifiche relative agli effetti distorsivi.

Appendice 2: I due questionari

QUESTIONARIO DOCENTI

Gentile Professoressa, Gentile Professore,

grazie per il tempo che ci stai dedicando.

Il questionario che ti sottoponiamo costituirà la base di una ricerca, con finalità scientifica, sui fabbisogni digitali promossa nell'ambito del progetto Italian Digital Media Observatory (IDMO), da T6 Ecosystems e RAI, in collaborazione con TIM, ed è condiviso con il Ministero dell'Istruzione e del Merito.

Obiettivo del questionario è mappare esigenze e necessità dei docenti in termini di Media Literacy al fine di elaborare raccomandazioni utili ai percorsi educativi scolastici e ad un'offerta educativa di ampio respiro.

Ti chiediamo quindi di rispondere sinceramente, ricordandoti che questo non è uno strumento di valutazione, ma è volto unicamente a sviluppare percorsi di supporto alla didattica. Il questionario si compone di 17 domande. Il tempo di compilazione previsto è di circa 10 minuti.

Per ogni informazione o chiarimento puoi rivolgerti alla dott.ssa Simona De Rosa di T6 Ecosystems scrivendo al seguente indirizzo mail: (indirizzo omissso per motivi di privacy).

La partecipazione al questionario è volontaria.

Il questionario è completamente anonimo; la sua somministrazione e l'elaborazione delle risposte che fornirai sono a cura e responsabilità esclusiva di T6 Ecosystems che non potrà in alcun modo collegare le informazioni che condividi con la tua persona e trattare i dati di navigazione eventualmente raccolti.

Le risposte generate da questo questionario, in forma totalmente anonima, verranno archiviate in maniera sicura sui server di T6 Ecosystems, con sede in Via Aureliana 63, 00187 Roma, e solo per finalità di ricerca scientifica.

T6 Ecosystems per la somministrazione del questionario si avvale dei servizi di Google Forms. La navigazione e l'utilizzo del Form può comportare il trattamento di dati personali da parte di Google alle condizioni, conformi al GDPR, elencate in questa pagina <https://policies.google.com/privacy>.

Per qualsiasi informazione in materia di privacy puoi scrivere a dpo@t-6.it.

Anagrafica

1. Età
<30; 31-40; 41-50; 51-60; >60
2. Sesso
Maschio; Femmina; Altro; Preferisco non rispondere
3. Materia di insegnamento
 - Materie scientifiche
 - Materie umanistiche
 - Materie tecniche
 - Storia dell'arte

- Religione
 - Altro specificare
4. Luogo in cui ha sede la scuola
- Nord
 - Centro
 - Sud e Isole
5. Quanto ritieni che la disinformazione sia un fenomeno pericoloso in Italia?
Assegna un valore da 1 a 5 (1-per niente, 2-poco, 3-abbastanza, 4-molto, 5-moltissimo)
6. Quanto ritieni di essere esposto/a alla disinformazione attraverso i media tradizionali (televisione, giornali, radio)?
Assegna un valore da 1 a 5 (1-per niente, 2-poco, 3-abbastanza, 4-molto, 5-moltissimo)
7. Quanto ritieni di essere esposto/a alla disinformazione attraverso i social network?
Assegna un valore da 1 a 5 (1-per niente, 2-poco, 3-abbastanza, 4-molto, 5-moltissimo)
8. Ritieni di saper riconoscere notizie verificate da notizie false?
- Sì
 - No
 - Forse
9. Ritieni che mediamente i docenti sappiano distinguere notizie verificate da notizie false?
- Sì
 - No
 - Forse
10. Quale social network utilizzi per informarti (puoi selezionare più opzioni)?
- Nessuno
 - Facebook
 - Twitter
 - Instagram
 - TikTok
 - Telegram
 - Altro
11. Assegna un valore da 1 a 5 per ognuna di queste affermazioni, (1-rappresenta "completo disaccordo/assolutamente no", e 5- rappresenta "completo accordo/assolutamente sì)
- Utilizzo correntemente gli strumenti digitali e le loro principali funzionalità (ad esempio computer, smartphone, tablet, lavagne interattive)
 - Scelgo lo strumento digitale migliore da utilizzare a seconda delle sue funzioni (ad esempio computer per funzioni più complesse come utilizzo programmi di scrittura e calcolo, smartphone per attività veloci come l'utilizzo App e navigazione siti web, etc).
 - Solitamente per informarmi faccio riferimento a diverse fonti, canali di informazione e strumenti digitali (ad esempio: siti internet, social network...).
 - Sono informato/a su come i contenuti sui media vengano indirizzati all'audience più appropriata (metodi di selezione del target, offerte personalizzate online attraverso i cookies, identificazione del pubblico da parte di giornali, programmi televisivi e siti internet).
 - Valuto il contenuto che vedo/ascolto sui media, in base a diversi criteri (ad esempio accuratezza delle informazioni, comparazione con altre informazioni, stile e canoni estetici).
 - Conosco l'effetto dei media sui consumatori di informazione (ad esempio l'influenza sul mio comportamento d'acquisto, la generazione di sentimenti e atteggiamenti sgraditi, come odio o dipendenza)

- Sono attento/a al modo in cui utilizzo i media e sono informato/a delle conseguenze dei miei comportamenti (ad esempio l'utilizzo del copyright, download illegali, comportamenti rischiosi sui social)
 - Sono interessato alla protezione dei dati personali e della privacy
 - Sono in grado di creare contenuti sui media (ad esempio scrivere un articolo o un post, creare una foto o un video, avviare un blog, una pagina o un gruppo).
 - Sono in grado di comunicare e presentare contenuti attraverso i media (ad esempio strutturare e adattare una presentazione, pubblicare un contenuto su un canale specifici, come un blog o YouTube).
 - Solitamente partecipo al dibattito pubblico sui media (ad esempio mostro interesse e coinvolgimento attraverso i social, cerco di contattare organizzazioni tramite email).
 - Prima di ricondividere notizie, tendo a verificarle (ad esempio confrontandole con altre fonti, cercando le notizie online, chiedendo a persone di cui mi fido).
12. Chi pensi sia più adatto a parlare di disinformazione nelle scuole al fine di aiutare gli studenti a diventare più consapevoli del tema?
Assegna un valore da 1 a 5 alle seguenti figure in cui 1-rappresenta "per niente adatta", e 5-rappresenta "assolutamente adatta"):
- docenti
 - giornalisti
 - fact-checkers
 - influencer- youtuber
 - studenti
 - ricercatori
 - divulgatori scientifici
13. Chi ritieni sia più la figura più adatta a costruire competenze di media literacy¹ agli studenti.
Assegna un valore da 1 a 5 alle seguenti figure in cui 1-rappresenta "per niente adatta", e 5-rappresenta "assolutamente adatta"):
- docenti appositamente formati
 - una figura esperta di media digitali
 - docenti
 - ricercatori
 - giornalisti
14. Quali strumenti ritieni più appropriati per formare i docenti nel campo della media literacy.
Assegna un valore da 1 a 5 per ogni opzione (1- rappresenta "per niente appropriata", e 5 rappresenta "assolutamente appropriata")
- corsi tenuti da esperti del fact checking
 - corsi online gratuiti fatti da esperti del giornalismo o centri di ricerca sul tema
 - corsi a pagamento realizzati da esperti del giornalismo o centri di ricerca sul tema
 - accesso ad un catalogo digitale gratuito contenente materiale di approfondimento, come ricerche ed esempi di buone pratiche, da consultare per acquisire competenze specifiche da condividere con gli alunni
 - KIT didattico aperto
 - Altro___specificare

¹ La Commissione Europea definisce ufficialmente, già nel 2007, la Media Literacy (“alfabetizzazione mediatica” nei documenti tradotti in italiano) come la capacità di accedere ai media, di comprendere e valutare criticamente diversi aspetti dei media e dei loro contenuti e creare comunicazioni in una varietà di contesti.

15. Se ritieni che le domande 12-13-14 non siano state esaustive, condividi con noi opinioni e suggerimenti circa azioni e strumenti necessari al fine di definire e formare la figura più adatta a parlare di disinformazione nelle scuole.
16. Saresti interessato a seguire un corso per conseguire competenze in ambito di media literacy da trasmettere agli studenti?
- Sì
 - No
 - Forse
1. Se sì, quanto tempo saresti disposto ad investire nella tua formazione?
 - 1 mese
 - 1 semestre
 - 1 anno
 - 2 anni
 - Altro
 2. Se sì, saresti disposto ad auto finanziarti per seguire un corso di formazione?
 - Sì
 - No, preferirei pagare con i fondi messi a disposizione per la formazione dei docenti (es. Carta del docente)
 - Forse
 3. Se sì, quanto saresti disposto ad investire nella tua formazione come media educator?
Fino a 250; 250-500; 500-1000; >1000 (in caso di formazione di più di 12 mesi)
17. Ritieni che sia utile coinvolgere in qualche modo anche le famiglie degli studenti attraverso gli organi collegiali degli istituti (es. rappresentanti dei genitori)?
- Sì
 - No
 - Forse

QUESTIONARIO STUDENTI

Gentile Studentessa, Gentile Studente,

grazie per il tempo che ci stai dedicando.

Il questionario che ti sottoponiamo costituirà la base di una ricerca, con finalità scientifica, sui fabbisogni digitali promossa nell'ambito del progetto Italian Digital Media Observatory (IDMO), da T6 Ecosystems e RAI, in collaborazione con TIM, ed è condiviso con il Ministero dell'Istruzione e del Merito.

Obiettivo del questionario è mappare esigenze e necessità degli studenti in termini di Media Literacy al fine di elaborare raccomandazioni utili ai percorsi educativi scolastici e ad un'offerta educativa di ampio respiro.

Ti chiediamo quindi di rispondere sinceramente, ricordandoti che questo non è uno strumento di valutazione, ma è volto unicamente a sviluppare percorsi di supporto alla didattica. Il questionario si compone di 20 domande. Il tempo di compilazione previsto è di circa 10 minuti.

Per ogni informazione o chiarimento puoi rivolgerti alla dott.ssa Simona De Rosa di T6 Ecosystems scrivendo al seguente indirizzo mail (indirizzo omissso per motivi di privacy).

La partecipazione al questionario è volontaria.

Il questionario è completamente anonimo; la sua somministrazione e l'elaborazione delle risposte che fornirai sono a cura e responsabilità esclusiva di T6 Ecosystems che non potrà in alcun modo collegare le informazioni che condividi con la tua persona e trattare i dati di navigazione eventualmente raccolti.

Le risposte generate da questo questionario, in forma totalmente anonima, verranno archiviate in maniera sicura sui server di T6 Ecosystems, con sede in Via Aureliana 63, 00187 Roma, e solo per finalità di ricerca scientifica.

T6 Ecosystems per la somministrazione del questionario si avvale dei servizi di Google Forms. La navigazione e l'utilizzo del Form può comportare il trattamento di dati personali da parte di Google alle condizioni, conformi al GDPR, elencate in questa pagina <https://policies.google.com/privacy>.

Per qualsiasi informazione in materia di privacy puoi scrivere a dpo@t-6.it.

Breve Glossario

- Per **fact-checking** si intende la verifica accurata ex-ante dei fatti e delle fonti per valutarne la fondatezza e l'autorevolezza.
- Il **debunking** si riferisce all'attività ex-post di demistificazione e smascheramento di notizie false circolanti con particolare facilità sui social media, ma anche sui media tradizionali.
- La Commissione Europea definisce ufficialmente, già nel 2007, la **Media Literacy** ("alfabetizzazione mediatica" nei documenti tradotti in italiano) come la capacità di accedere ai media, di comprendere e valutare criticamente diversi aspetti dei media e dei loro contenuti e creare comunicazioni in una varietà di contesti.

Anagrafica

1. Et 
 - 15
 - 16
 - 17
 - 18
 - 19+
2. Sesso
 - Maschio
 - Femmina
 - Preferisco non rispondere
3. Indirizzo scolastico
 - Istituto tecnico
 - Istituto professionale
 - Liceo
4. Luogo in cui ha sede la scuola
 - Nord
 - Centro
 - Sud e Isole
5. Classe
 - 3° anno
 - 4° anno
 - 5° anno
6. Quanto ritieni che la disinformazione sia un fenomeno pericoloso in Italia?
Assegna un valore da 1 a 5 (1-per niente, 2-poco, 3-abbastanza, 4-molto, 5-moltissimo)
7. Quanto ritieni di essere esposto/a alla disinformazione attraverso i media tradizionali (televisione, giornali, radio)?
Assegna un valore da 1 a 5 (1-per niente, 2-poco, 3-abbastanza, 4-molto, 5-moltissimo)
8. Quanto ritieni di essere esposto/a alla disinformazione attraverso i social network?
Assegna un valore da 1 a 5 (1-per niente, 2-poco, 3-abbastanza, 4-molto, 5-moltissimo)
9. Ritieni di saper distinguere notizie verificate da notizie false?
 - S 
 - No
 - Forse
10. Ritieni che mediamente i tuoi coetanei sappiano distinguere notizie verificate da notizie false?
 - S 
 - No
 - Forse
11. Quale social network utilizzi per informarti?
 - -Nessuno
 - -Facebook
 - -Twitter

- -Instagram
- -TikTok
- -Telegram
- -Altro

12. Assegna un valore da 1 a 5 per ognuna di queste affermazioni (1 rappresenta "per niente", e 5 rappresenta "moltissimo"). Per una corretta visualizzazione delle risposte da smartphone, si raccomanda la visione in orizzontale del contenuto.

- Uso le tecnologie per imparare a programmare (coding).
- Uso le tecnologie in classe durante le lezioni.
- Uso le tecnologie per produrre e/o pubblicare contenuti per interessi personali o per le attività scolastiche.
- Uso le tecnologie per cercare informazioni e/o contenuti per interessi personali o per le attività scolastiche.
- Con la mia scuola partecipo a eventi nazionali e/o internazionali sulla cittadinanza digitale (ad esempio Hackathon digitali, Europe code week, Safer Internet day, The Hour of Code, ecc.).
- Con la mia scuola partecipo a competizioni di gaming in presenza o online (ad esempio campionati di robotica, minecraft, ecc.).
- L'uso delle nuove tecnologie per l'apprendimento migliora la relazione con i compagni di classe.
- L'uso delle nuove tecnologie per l'apprendimento migliora la motivazione allo studio.
- L'uso delle nuove tecnologie per l'apprendimento migliora la relazione con gli insegnanti.
- L'uso delle nuove tecnologie per l'apprendimento aumenta le opportunità di apprendimento informale.
- Per migliorare le modalità di apprendimento/studio è più efficace l'utilizzo di metodologie di lezione interattive in cui si è protagonisti attivi (ad esempio lavori di gruppo, di ricerca, ecc.).
- Per migliorare le modalità di apprendimento/studio è più efficace utilizzare strumenti digitali per tutte le materie durante le lezioni.
- Per migliorare le modalità di apprendimento/studio è più efficace avere spazi-laboratorio e ambienti innovativi per l'apprendimento (ad esempio Metaverso, aula immersiva, realtà aumentata).
- Per migliorare le modalità di apprendimento/studio è più efficace partecipare a community online di apprendimento, di insegnanti e studenti, per la condivisione di contenuti e risorse.

13. Assegna un valore da 1 a 5 per ognuna di queste affermazioni, (1 rappresenta "completo disaccordo/assolutamente no", e 5 rappresenta "completo accordo/assolutamente sì")

- Sono in grado di utilizzare gli strumenti digitali e le loro principali funzionalità (ad esempio computer, smartphone, tablet, lavagne interattive)
- Sono in grado di scegliere al meglio quale strumento digitale utilizzare a seconda delle sue funzioni (ad esempio computer per funzioni più complesse come utilizzo programmi di scrittura e calcolo, smartphone per attività veloci come l'utilizzo App e navigazione siti web, etc).
- Solitamente faccio riferimento a diverse fonti, canali di informazione, e strumenti digitali per informarmi (ad esempio ricercare informazioni sui siti internet, o sui social network).
- Sono consapevole che i media possono presentare l'informazione in una maniera selettiva e so come interpretare i messaggi che leggo o ascolto (ad esempio linguaggio implicito vs linguaggio esplicito, come è strutturato un testo/articolo/film/video, ecc.)
- Sono consapevole di come i contenuti sui media vengano indirizzati all'audience più appropriato (metodi di selezione del target, offerte personalizzate online attraverso i cookies, identificazione del pubblico da parte di giornali, programmi televisivi e siti internet).

- Sono in grado di valutare il contenuto che vedo/ascolto sui media, in base a diversi criteri (ad esempio accuratezza delle informazioni, comparazione con altre informazioni, stile e canoni estetici).
- Sono consapevole dell'effetto dei media sui consumatori di informazione (ad esempio l'influenza sul mio comportamento d'acquisto, la generazione di sentimenti e atteggiamenti sgraditi, come odio o dipendenza)
- Sono consapevole del modo in cui utilizzo i media e delle conseguenze dei miei comportamenti (ad esempio l'utilizzo del copyright, download illegali, comportamenti rischiosi sui social)
- Sono interessato alla protezione dei dati personali e della privacy
- Sono in grado di creare contenuti sui media (ad esempio scrivere un articolo o un post, creare una foto o un video, avviare un blog, una pagina o un gruppo).
- Sono in grado di comunicare e presentare contenuti attraverso i media (ad esempio strutturare ed adattare una presentazione, pubblicare un contenuto su un canale specifici, come un blog o YouTube).
- Solitamente partecipo al dibattito pubblico sui media (ad esempio mostro interesse e coinvolgimento attraverso i social, cerco di contattare organizzazioni tramite email).
- Prima di ricondividere notizie, tendo a verificarle (ad esempio confrontandole con altre fonti, cercando le notizie online, chiedendo a persone di cui mi fido).

14. Assegna un valore da 1 a 5 alle seguenti capacità e competenze utili per contrastare la diffusione delle notizie false in termini di importanza (1 rappresenta "per niente importante", e 5 rappresenta "assolutamente importante")

- Conoscere, usare ed accedere a strumenti online di verifica delle fonti (come ad esempio tool per fact-checking e debunking¹)
- Adottare un approccio critico e riflessivo nei confronti delle notizie che si leggono
- Favorire nelle scuole approfondimenti per aumentare la conoscenza su alcune tematiche facilmente soggette a disinformazione (esempio: vaccini, pandemia, guerra)
- Avere accesso ad un catalogo digitale contenente materiale di approfondimento, come ricerche ed esempi di buone pratiche, da consultare per acquisire competenze specifiche
- Tramite l'istituto scolastico avere accesso gratuito a testate giornalistiche online e cartacee
- Avere la possibilità di ascoltare più punti di vista su uno stesso tema per discernere quale posizione è più credibile e quale meno.

15. Assegna un valore da 1 a 5 alle seguenti figure in base a chi pensi sia più o meno adatta a parlare di disinformazione nelle scuole e aiutare gli studenti a diventare più consapevoli del problema (1 rappresenta "per niente adatta", e 5 rappresenta "assolutamente adatta")

- Docenti
- Giornalisti
- Fact-checkers
- Influencer- youtuber
- Studenti
- Esperti tematici
- Ricercatori

16. Assegna un valore da 1 a 5 alle seguenti categorie in base alla fiducia che riponi in ciascuna di loro come fonte di informazione (1 rappresenta "nessuna fiducia", e 5 rappresenta "completa fiducia").

- Famiglia

¹ Per fact-checking si intende la verifica accurata ex-ante dei fatti e delle fonti per valutarne la fondatezza e l'autorevolezza; il debunking invece, si riferisce all'attività ex-post di demistificazione e smascheramento di notizie false circolanti con particolare facilità sui social media, ma anche sui media tradizionali.

- Amici e Compagni di scuola
 - Insegnanti
 - Media tradizionali
 - Social network
17. Assegna un valore da 1 a 5 ai seguenti canali di informazione in base alla frequenza di utilizzo che ne fai come fonte di informazione (1 rappresenta "mai", e 5 rappresenta "sempre").
- Programmi televisivi
 - Pagine di informazione sui social
 - Giornali cartacei o online
 - Podcast
 - Amici e parenti
18. Quali strumenti ritieni più appropriati per ricevere consigli pratici su come verificare l'informazione. Assegna un valore da 1 a 5 per ogni opzione (1- rappresenta "per niente appropriata", e 5 rappresenta "assolutamente appropriata")
- Programmi sulla televisione pubblica
 - Reel e brevi video sui social network
 - Kit di approfondimento distribuiti dalle scuole
 - Brevi corsi realizzati da esperti del fact checking e del giornalismo
 - Corsi online gratuiti e aperti a tutti (MOOC)
 - Catalogo digitale contenente materiale di approfondimento, come ricerche ed esempi di buone pratiche, da consultare liberamente quando serve
19. Quale ritieni essere la figura più adatta a costruire competenze di media literacy² per gli studenti.
- Docenti appositamente formati
 - Una figura esperta di media digitali
 - I miei insegnanti
 - Giornalisti
 - Altro: specificare
20. Sei interessato/a all'approfondimento e all'acquisizione di competenze di media literacy?
- Sì
 - No
 - Forse

² La Commissione Europea definisce ufficialmente, già nel 2007, la Media Literacy ("alfabetizzazione mediatica" nei documenti tradotti in italiano) come la capacità di accedere ai media, di comprendere e valutare criticamente diversi aspetti dei media e dei loro contenuti e creare comunicazioni in una varietà di contesti.

