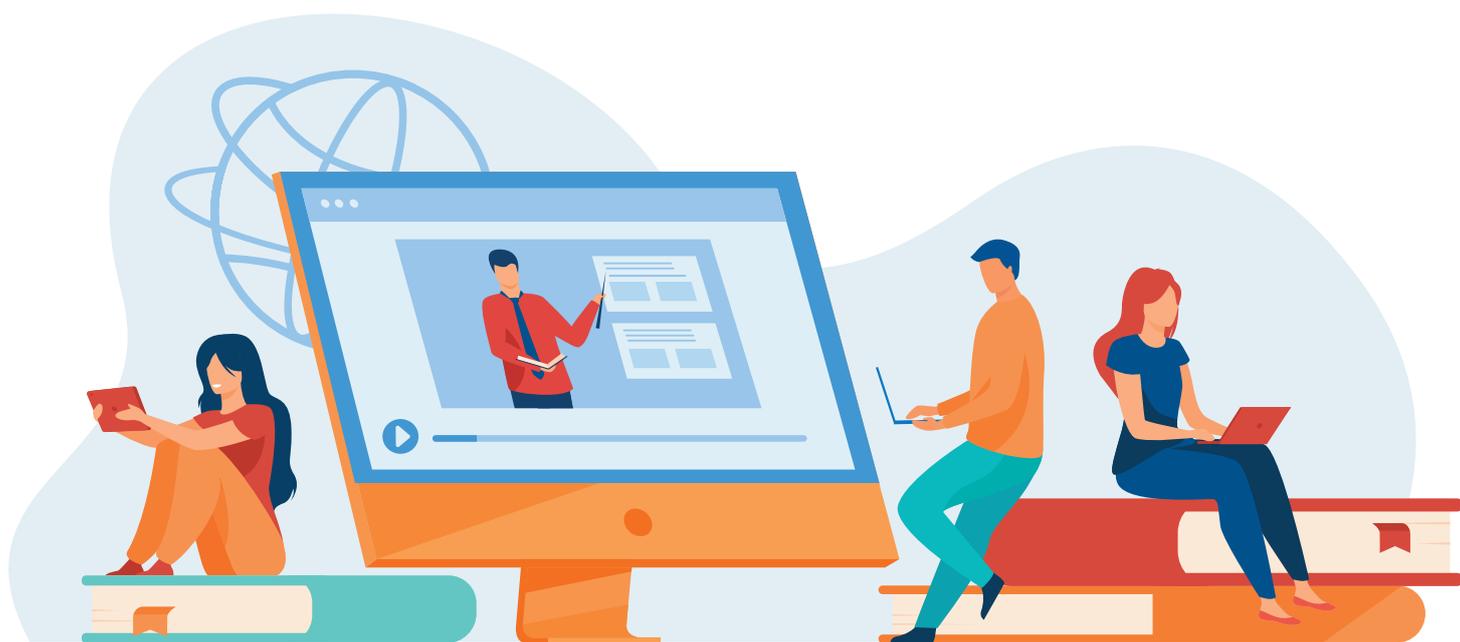


MEDIA EDUCATION

Studi, ricerche, buone pratiche

June 2022

Vol. 13 - n. 1



Associazione Italiana per l'Educazione
ai Media e alla Comunicazione

MEDIA EDUCATION

Studi, ricerche, buone pratiche

vol. 13 – n. 1 - 2022

Firenze University Press

The *Media Education – Studi, ricerche e buone pratiche* is an academic and refereed journal that publishes original articles related to Media Education issues and more in general to the intersection between education, media and society. It is open to established and emerging scholars, media professionals, teachers and educators.

Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione (MED): www.medmediaeducation.it

EDITORS IN CHIEF

Gianna Cappello e Maria Ranieri

EDITORIAL ADVISORY BOARD / Consiglieri

Marco Aroldi, Catholic University of the Sacred Heart, Italy

Angela Bonomi Castelli, MED, Italy

David Buckingham, Loughborough University, UK

Luciano Di Mele, Telematic International University of UNINETTUNO, Italy

Renee Hobbs, Rhode Island University, USA

Alberto Parola, University of Torino, Italy

Pier Giuseppe Rossi, University of Macerata, Italy

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE / Comitato

scientifico internazionale

José Ignacio Aguaded Gómez, Universidad De Huelva, Spain

Piermarco Aroldi, Università Cattolica di Milano, Italy

Ben Bachmair, Professore Emerito University of Augsburg

Giovanni Bechelloni, University of Florence, Italy

Evelyne Bevort, CLEMI – France

Giovanni Biondi, INDIRE, Italy

Barbara Bruschi, University of Torino, Italy

Milly Buonanno, Sapienza University of Roma, Italy

Antonio Calvani, University of Florence, Italy

Caterina Cangià, University of Roma LUMSA, Italy

Vincenzo Cesareo, Università Cattolica di Milano, Italy

Roberto Cipriani, Università Roma 3, Italy

Cristina Coggi, University of Torino, Italy

Sherri Hope Culver, Temple University, USA

Floriana Falcinelli, University of Perugia, Italy

Roberto Farnè, University of Bologna, Italy

Alexander Fedorov, Russian Association for Film and Media Education, Russia

Paolo Ferri, University of Milano Bicocca, Italy

Graziella Giovannini, University of Bologna, Italy

Teresa Grange, Università della Val D'Aosta, Italy

Giovannella Greco, Università della Calabria, Italy

Alton Grizzle, UNESCO, France

Damiano Felini, University of Parma, Italy

Theo Hug, University of Innsbruck, Austria

Yan Li, Zehjian University, China

Stefania Manca, ITD-CNR di Genova, Italy

Fabio Massimo Lo Verde, University of Palermo, Italy

Paul Mihailidis, School of Communication, Emerson College, USA

Mario Morcellini, Sapienza University of Roma, Italy

Mussi Bollini, Autrice e produttrice televisiva, Italy

Carlo Nanni, University Pontificia Salesiana, Italy

Donatella Pacelli, LUMSA, Roma, Italy

Manuel Pinto, Universidade do Minho, Portugal

Anna Poggi, University of Torino, Italy

José Manuel Tornero, University of Barcellona, Spain

Jordi Torrent, Media and Information Literacy, United Nations

Roberto Trincherio, University of Torino, Italy

Nicoletta Vittadini, Università Cattolica, Milano, Italy

Beate Weyland, Free University of Bolzano, Italy

Carolyn Wilson, Association for Media Literacy, Canada

Xiaozhou Xu, College of Education Zhejiang University, China

EDITORIAL STAFF / Redattori

Isabella Bruni, University of Florence, Italy

Francesco Fabbro, University of Florence, Italy

Cristina Gaggioli, University for Foreigners of Perugia, Italy

Andrea Nardi, INDIRE, Italy

Marco Scarcelli, University of Padova, Italy

Direttore Responsabile: Laura Parenti

Published by

Firenze University Press – University of Florence, Italy

Via Cittadella, 7 - 50144 Florence - Italy

<http://www.fupress.com/ijam>

Copyright © 2022 **Authors**. The authors retain all rights to the original work without any restrictions.

Open Access. This issue is distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY-4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise stated.

Cover image by pch.vector / Freepik

Editoriale

Un numero speciale per riflettere su Media Education e Inclusione

FABIO BOCCI, CRISTINA GAGGIOLI, ANTONY GIANNOUMIS, MARIA RANIERI

Mai come in questo periodo storico, caratterizzato dalla Pandemia causata dal virus Sars-Cov-2 (e tutte le sue varianti e sotto-varianti) è stata posta attenzione all'importanza e all'influenza che i media esercitano sulle nostre azioni, decisioni, modi di sentire e percepire le cose, di osservarle e di pensarle. È questa una convinzione che si ritrova spesso nelle nostre riflessioni sull'attualità, ma a pensarci bene non è del tutto vero che la grande attenzione verso i media siano una conseguenza di quanto sta accadendo a livello mondiale negli ultimi due anni, ovvero rappresenti una "novità" nel palinsesto sociale. L'attenzione ai media è una costante del nostro modo di pensare e di agire, ossia di dare forma e sostanza a ciò che pensiamo e agiamo, poiché i media sono, da sempre, il mezzo, lo strumento, il veicolo, il vettore (ma anche il processo) attraverso il quale (attraverso i quali) cerchiamo di comprendere meglio la realtà e, al tempo stesso, di farla nostra ideando, elaborando e scoprendo dispositivi (mediali) grazie ai quali possiamo sviluppare conoscenza e amplificare ciò che, per l'appunto, pensiamo, diciamo, agiamo e così via.

Si tratta, dunque, di un oggetto culturale pervasivo che, in quanto tale (per sua natura, potremmo dire) ha a che fare con l'educativo e, quindi, con l'oggetto educazione di cui si occupa la Pedagogia per mezzo dei suoi apparati e dei suoi sistemi di analisi.

Assumendo questa consapevolezza come sfondo ci porta, come abbiamo cercato di fare in questa sede, a indagare l'intersezione tra media ed educazione. Questa, seguendo anche una tripartizione ampiamente consolidata in campo scientifico, può essere articolata secondo tre prospettive: *educazione ai media*; *educazione sui media*; *educazione attraverso i media*.

Il numero speciale che chi legge si appresta a frequentare affronta questi temi sia attraverso articoli scientifici che buone pratiche in ambito educativo e scolastico al fine di offrire a educatori e insegnanti, ma anche a studiose/i interessate/i, una panoramica teorico-

pratica sull'importanza dell'alfabetizzazione mediatica, anche (soprattutto) nella prospettiva dell'inclusione, anche con l'intento di promuovere una migliore qualità dei media e il loro contributo alla creazione di una cultura, società, scuola e università inclusive.

Il numero si apre con una serie di contributi sull'educazione *attraverso i media*, che affrontano la formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti specializzati per le attività di sostegno e curricolari.

Fabio Bocci, Ines Guerini, Maria Vittoria Isidori e Marianna Traversetti, presentano *Il contributo del paradigma tecnologico-digitale alla formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti di una indagine esplorativa*, proponendo soluzioni innovative anche nell'ambito di percorsi destinati alla formazione degli insegnanti (nello specifico coinvolti nella specializzazione per le attività di sostegno didattico agli/alle allievi/e con disabilità) e verificando, mediante una indagine esplorativa, la ricaduta che tali percorsi ha avuto sulla pratica didattica svolta in classe dagli insegnanti-tirocinanti e sull'apprendimento-rendimento degli/delle allievi/e coinvolti/e.

Il potenziale inclusivo che il docente curricolare e docente specializzato per le attività di sostegno possono attuare nel lavoro didattico quotidiano è, anche, oggetto di riflessione del lavoro di Annamaria Di Grassi, che parla di *Costruire un contesto inclusivo e un efficace co-teaching tra docente curricolare e docente di sostegno attraverso la progettazione universale*, ponendo l'attenzione alla costruzione di ambienti di apprendimento secondo l'approccio della progettazione universale attraverso l'abbattimento delle barriere all'apprendimento attraverso un co-teaching efficace e inclusivo.

Filippo Gomez Paloma e Valeria Minghelli ci regalano un focus su *Il ricorso al video nella formazione del docente della scuola dell'infanzia per la costruzione di competenze inclusive incarnate*, ricordando come la formazione degli insegnanti di sostegno richieda riflessioni

di ordine cognitivo che siano strettamente legate a contenuti esperienziali, a informazioni e rappresentazioni corporee capaci di narrare relazioni interpersonali efficaci ed inclusive. La presa in carico delle dimensioni corporee esperienziali ed emotive nella formazione è un elemento imprescindibile, specialmente nella scuola dell'infanzia, per la strutturazione di processi e contesti inclusivi reali in sezione.

Restando nella fascia d'età della scuola dell'infanzia ed entrando nell'ambito dell'Educazione *ai media*, che si riferisce alla comprensione critica dei media, intesi non come strumenti, ma come linguaggi intrisi di valori e culture Cristina Gaggioli e Ilaria Ancillotti propongono un contributo dal titolo *Dieci film per educare alla prosocialità nella scuola dell'infanzia* e, sottolineando come la costruzione di un atteggiamento prosociale pone le sue basi già a partire dall'infanzia, presentano una ricerca che ha portato a stilare una classifica di dieci film di animazione da poter impiegare in attività didattiche volte ad educare alla prosocialità.

Rimarcano l'importanza del Cartoon in Educazione anche Cosimo Di Bari, Paolo Lucattini, Sara Jayousi e Lorenzo Mucchi, nel loro contributo *Children and Context-aware Inclusive Tuning of Cartoons*, che evidenzia come questa forma di linguaggio mediale possa trasmettere messaggi significativi agli spettatori, sia emotivamente che razionalmente, analizzando nello specifico le potenzialità dei cartoon nel facilitare e supportare processi inclusivi (anche) nei confronti dei bambini con disabilità.

Si passa, poi al genere della serie televisiva, con l'articolo *Disability on drama TV: How attitudes about disability in the US relate to viewing frequency and identification with a character with a disability on "Glee"* di Emily Lorenz, che presenta uno studio, a partire dall'analisi del programma televisivo "Glee", su come l'esposizione alla rappresentazione della disabilità in televisione sia correlata agli atteggiamenti nei confronti delle persone disabili, dimostrando che guardare un programma televisivo dove è presente un personaggio con disabilità produca atteggiamenti più positivi nei confronti di queste persone, portando ad incoraggiare una maggiore inclusione nel panorama dei media.

La terza serie di articoli afferisce all'educazione *con i media* intesi come strumenti da utilizzare nei processi educativi generali, includendo l'istruzione e la formazione supportate dalle tecnologie dei media in contesti inclusivi.

Simona Rizzari e Roberta Piazza in *Superare le barriere dell'inclusione. L'alfabetizzazione digitale per adulti con disabilità intellettiva nell'esperienza del progetto AIM (Accessible Information Material)* presentano il progetto Accessible Information Material, finalizzato a

favorire l'alfabetizzazione digitale delle persone adulte con disabilità intellettiva e/o con bassi livelli di alfabetizzazione, attraverso la creazione di materiale *easy to read* e l'elaborazione di un percorso per la formazione degli adulti con disabilità.

Michela Galdieri, presenta, invece, nel suo contributo, *Strumenti di CAA per favorire l'inclusione scolastica* i principali sistemi di CAA che possono garantire, nei contesti scolastici, il diritto dello studente con bisogni comunicativi complessi (BCC) alla comunicazione, alla partecipazione e all'autodeterminazione, facilitando le relazioni, gli apprendimenti e l'acquisizione delle autonomie di base, portando ad un miglioramento del livello qualitativo di vita degli studenti con difficoltà comunicative.

Turtle Game Stop & Go: Un Edugame per promuovere le funzioni esecutive nei bambini con disabilità è, infine, il videogioco preso in esame come strumento funzionale per realizzare dei percorsi educativi e favorire lo sviluppo delle funzioni cognitive, da Lucia Campitiello, Arianna Marras, Michele Todino e Stefano Di Tore. Il gioco *Turtle Game Stop & Go* è stato, infatti, progettato per favorire lo sviluppo delle funzioni esecutive agendo sull'inibizione, la memoria di lavoro (verbale e visuo-spaziale) e la flessibilità cognitiva.

Apri la sezione dedicata alle buone pratiche il lavoro di Barbara Letteri e G. Filippo Dettori, *An inclusive educational intervention with the use of technology for a pupil with intellectual disabilities*, che illustra un intervento educativo-didattico, con l'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento (TIC), realizzato in una classe III della Scuola Secondaria di I grado di un istituto della provincia di Sassari in cui è presente un'alunna con una disabilità intellettiva moderata, mostrando come le TIC sono riuscite a modificare una prassi per lo più tradizionale, arricchendo l'insegnamento quotidiano di approcci più coinvolgenti e stimolanti per tutta la classe.

Benedetta Vagnetti ci porta, invece, nella scuola primaria, con il contributo *Alla scoperta del contenuto emotivo dei videogiochi: un intervento di media education* che racconta un intervento di media education sul riconoscimento di alcune emozioni scaturite da alcuni contenuti multimediali, svolta in una classe seconda di una scuola primaria di Perugia, le cui principali finalità sono legate alla comprensione delle emozioni e all'inclusione di un bambino con disabilità, il cui principale interesse è l'attività video ludica.

Infine, Enrico Bisenzi e Alessandro Carducci, con *48 hours to make animation accessible*, presentano un toolkit di progettazione inclusivo composto da User Interface e soluzioni di Storytelling realizzate in poco tempo con l'obiettivo di supportare animatori e creatori di video nella progettazione di animazioni accessibili, che propone

soluzioni tecniche atte a soddisfare le esigenze delle persone con disabilità con particolare riguardo a sfide poste dalle disabilità sensoriali, cognitive e non solo.

Questo numero si conclude con la *Recensione del volume di Maria Ranieri "Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Metodi e strumenti"* a cura di Luca Ferrari, con l'intento di proporre una riflessione, in chiave pedagogica, sul contributo della progettazione educativa nell'era digitale in rapporto ai diversi contesti in cui opera l'educatore socio-pedagogico, evidenziando come le professionalità educative non possono prescindere da un'attenta riflessione in merito alle nuove tecnologie e dalle potenzialità che queste ultime possono offrire a sostegno dell'agire educativo. Il rischio di non accettare questa sfida è quella di generare nuove forme di marginalità sociale, anche di natura digitale, che investono sia i destinatari delle pratiche educative, sia gli educatori.

In miscellanea Ida Cortoni, con l'articolo *GDPR e Digital safety*, affronta il tema della sicurezza digitale, diventato centrale anche nel dibattito pubblico degli ultimi anni, illustrando una ricerca sul grado di consapevolezza mediatica degli adolescenti, tenendo conto dei condizionamenti del capitale digitale e sociale, scolastico e familiare.



Citation: I. Cortoni (2022) DGPR e digital safety. Un'indagine nazionale sulla consapevolezza digitale degli adolescenti. *Media Education* 13(1): 121-128. doi: 10.36253/me-12376

Received: December, 2021

Accepted: May, 2022

Published: June, 2022

Copyright: © 2022 I. Cortoni. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

DGPR e digital safety. Un'indagine nazionale sulla consapevolezza digitale degli adolescenti

GDPR and digital safety. A national survey on teenagers' digital awareness

IDA CORTONI

Sapienza Università di Roma
ida.cortoni@uniroma1.it

Abstract. In recent years, the daily consumption of digital devices has filled international sociological scientific debate and reflection on the issue of data and the ethical, social and cultural implications of using such platforms. The issue of digital security has also become central to the public debate, in two significant moments: in 2018, on the occasion of the entry into force of the G.D.R. 2016/679 (General Data Protection Regulation) and in March 2020 on the occasion of the lockdown generated by the Covid-19 which, in fact, forced the whole world to re-organize its production and communication structure, intensifying the digitalization of communication processes and the use of devices in everyday life. In the first case, Article 8 offered the possibility to EU member states to lower the age threshold to thirteen to authorize the processing of personal data online, raising questions on the issue of the 'digital awareness' of minors. This is the background to this proposal, which aims to illustrate the results of a national survey on digital safety conducted by the Sapienza University of Rome. The research focuses on the degree of media awareness of adolescents, taking into account the conditioning of digital and social, school and family capital.

Keywords: digital competence, awareness, digital capital, digital literacy, socialization.

Riassunto. Negli ultimi anni, il consumo quotidiano di dispositivi digitali e la riflessione sul tema dei dati e sulle implicazioni etiche, sociali e culturali dell'utilizzo di tali piattaforme è stato al centro del dibattito scientifico sociologico internazionale. Il tema della sicurezza digitale è diventato centrale anche nel dibattito pubblico, in due momenti significativi: nel 2018, in occasione dell'entrata in vigore del G.D.R. 2016/679 (General Data Protection Regulation) e nel marzo 2020 in occasione del lockdown generato dal Covid-19 che, di fatto, ha costretto il mondo intero a riorganizzare la propria struttura produttiva e comunicativa, intensificando la digitalizzazione dei processi di comunicazione e l'utilizzo dei dispositivi nella vita quotidiana. Nel primo caso, l'articolo 8 ha offerto la possibilità agli stati membri dell'UE di abbassare la soglia di età a tredici anni per autorizzare il trattamento dei dati personali online, sollevando questioni sulla questione della "consapevolezza digitale" dei minori. In questo contesto si colloca il presente articolo, che intende illustrare i risultati di un'indagine nazionale sulla sicurezza digitale condotta dall'Università Sapienza di Roma. La ricerca si con-

centra sul grado di consapevolezza mediatica degli adolescenti, tenendo conto dei condizionamenti del capitale digitale e sociale, scolastico e familiare.

Parole-chiave: competenza digitale, consapevolezza, capitale digitale, digital literacy, socializzazione.

1. INTRODUZIONE

Il 25 maggio 2018 in tutti paesi dell'Unione Europea è entrato in vigore il Regolamento UE 2016/679 del 27 aprile 2016 in materia di protezione dei dati personali (il General Data Protection Regulation o GDPR), emanato dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea. Quest'ultimo, in sostituzione alla precedente normativa europea in materia di privacy,¹ rappresenta una nuova e aggiornata risposta dell'Unione Europea alla tutela del diritto alla privacy dei cittadini. In continuità con la precedente normativa, esso si focalizza sulla protezione dei dati personali dei cittadini europei durante l'utilizzo dei media, indipendentemente dall'ubicazione della sede del titolare del trattamento dei dati. I rischi che motivano l'azione del legislatore europeo sono riconducibili prevalentemente ai processi di datificazione, personalizzazione, commercializzazione e profilazione dei dati, messe in atto da imprese private e da istituzioni pubbliche per finalità di carattere commerciale, politico, di marketing, oppure per soddisfare requisiti di sicurezza e trasparenza (Lupton, 2015; van Dijck et al., 2018).

A differenza della precedente normativa, il nuovo regolamento attribuisce un ruolo centrale alla responsabilizzazione (c.d. *accountability*) del cittadino, quale soggetto proprietario dei dati personali, e dei soggetti preposti al loro trattamento quali il titolare e il responsabile del trattamento, introducendo nuove figure professionali, deputate alla progettazione e alla gestione del sistema di sicurezza dei dati.

Il principio dell'*accountability* nel trattamento dei dati personali dell'utente, infatti, prevede che i soggetti designati (i c.d. *data controller* e *data processor*) abbiano il compito di assicurare, e comprovare, il rispetto dei principi stabiliti dal GDPR sul trattamento dei dati personali del cittadino, previa autorizzazione dello stesso, che conserva tutti i diritti di cancellazione, di limitazione al trattamento, nonché la possibilità di opposizione e di portabilità dei dati presso un altro *data controller*.

Proprio la questione dell'*accountability* del cittadino nell'esercitare i diritti di tutela dei propri dati ha introdotto nel contemporaneo dibattito pubblico, politico e scientifico la questione socioculturale della *digital safety*,

ossia di quella competenza digitale in termini di consapevolezza fruitiva, che il cittadino dovrebbe possedere per comprendere i processi di datificazione, personalizzazione e mercificazione delle informazioni condivise da parte delle imprese o istituzioni (Van Dijck et al., 2018). La situazione diventa ulteriormente delicata nell'attuazione dell'articolo 8 del GDPR, in cui si riconosce al minore la possibilità di esprimere autonomamente il consenso al trattamento dei propri dati a partire dall'età di 16 anni, limite che gli Stati membri possono abbassare purché non inferiore ai 13 anni, come previsto in Italia.

Nello specifico, quest'ultimo passaggio del decreto prevede che il minore di età compresa fra i 13 e i 16 anni possieda sufficiente autonomia per esprimere il consenso sul trattamento dei propri dati personali, pertanto si presuppone un'adeguata consapevolezza fruitiva alla base della *accountability* già in età preadolescenziale. Da qui deriva la principale domanda di ricerca, di carattere esplorativo, alla base di questo saggio, su quanto effettivamente gli adolescenti attivino spontaneamente comportamenti consapevoli e responsabili in Rete.

Proprio la carenza di ricerche a riguardo fino al 2019 ha indotto l'Osservatorio Mediamonitor Minori della Sapienza Università di Roma a riflettere ed esplorare la *digital safety* degli adolescenti nel contesto nazionale, al fine di indagare empiricamente il grado di consapevolezza digitale diffuso. Questo lavoro intende quindi presentare e problematizzare i principali risultati della ricerca "GDPR e Digital Safety" della Sapienza Università di Roma, condotta su un campione di 2807 studenti di 37 scuole italiane secondarie di secondo grado di 16 regioni italiane².

2. DIGITAL SAFETY: L'INQUADRAMENTO TEORICO CONCETTUALE

Dal punto di vista teorico concettuale, i principali concetti chiave che hanno caratterizzato la costruzione del *framework* teorico scientifico alla base del lavoro di

² Il piano di campionamento è stato tipologico fattoriale ed ha tenuto conto di due variabili: a) la regione di appartenenza; b) la tipologia di istituto (liceo o istituto tecnico/professionale). L'estrazione è stata casuale, realizzata in base a liste ministeriali. Il campione in ogni caso non è rappresentativo della popolazione degli adolescenti italiani

¹ 95/46/CE - Regolamento generale sulla protezione dei dati, in Italia nota come D.lgs. 196/2003 T.U. sulla privacy

ricerca sono state le relazioni fra la *digital safety*, il capitale sociale e il capitale digitale della scuola e della famiglia.

Per *digital safety* intendiamo una specifica 'digital soft skill' (Cortoni, Lo Presti, 2018), ossia una competenza digitale trasversale, che sottende lo sviluppo di consapevolezza e responsabilità analitica e produttiva con i media, quindi la capacità di ricontestualizzare e utilizzare in modo flessibile i media e sviluppare nuovi comportamenti fruitivi all'insegna dell'autonomia (in coerenza con la terza area del modello DeSeCo – Definition and Selection of Competences from OECD: "agire in modo autonomo") e della responsabilità etica ed estetica.

Come già documentato in altri contesti (Cortoni, 2011; Cortoni, Lo Presti, 2015), la *digital safety* richiama le competenze sulla regolazione della tecnologia (*regulating the technology*) di Jenkins (2006), che corrispondono sia al profilo di fruizione mediale del modello di competenze mediali di Ceretti, Felini e Giannatelli (2006), sia alla dimensione etica della competenza di Calvani, Fini e Ranieri (2011). Questa competenza sembra fare riferimento alla *culture* nel modello di Celot e Perez Tornero (2009), rientra nell'area 'digital usage' del progetto europeo DigEuLit dell'Università di Glasgow (2005-2006), e della 'key application' nell'ambito del progetto "IC Internet and Computer Core Certification" del Certiport Inc., US private company, (2003) (Ala-Mutka, 2011), e richiama infine l'area della 'knowledge deepening' dell'Unesco (2008) nell'ambito dell'*ICT Competency Framework for teachers*.

Nel 2013, con la pubblicazione da parte della Commissione europea dell'*European Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe (DIGCOMP)* (Kluzer, Rissola, 2015), la *digital safety* si rivolge a due principali aree: la *safety* e il *problem solving*.

La prima delle due aree richiama sia la fiducia e la capacità di tutelare la privacy e la reputazione online, rispettando anche quelle degli altri, sia la capacità di usare Internet per proteggersi da diversi rischi della Rete: da quelli legati al device (come lo spam e la posta indesiderata) a quelli che possono minacciare il benessere fisico, psicologico, sociale ed emotivo individuale, nonché quello per l'ambiente. A riguardo, i principali descrittori di competenza individuati dalla commissione europea sono: la protezione dei devices, dei dati personali e della privacy, del benessere o della salute e dell'ambiente; nel secondo caso (il *problem solving*), i descrittori di competenza riguardano la risoluzione di problemi tecnici, l'identificazione di bisogni a cui associare risposte tecnologiche, la creatività attraverso l'uso di tecnologie digitali e l'identificazione dei gap di competenze digitali (DIGCOMP 2.0, 2015; DIGCOMP 2.1, 2017) (Vuorikari et al., 2016; Redecker, 2017).

Consapevoli della complessità che caratterizza il concetto di *digital safety*, la nostra indagine si è soffermata esclusivamente sul grado di diffusione della *safety* negli adolescenti di età compresa fra i 14 e 19 anni, secondo il modello DIGCOMP 2.0.

Dal punto di vista del capitale sociale, l'analisi della competenza digitale va inevitabilmente oltre la valutazione del comportamento fruitivo del minore, da cui si intendono ricavare indicazioni sulle *digital capabilities*, focalizzando l'attenzione sui due principali contesti di mediazione culturale che influenzano il processo di socializzazione digitale dei ragazzi: la famiglia e la scuola (Cortoni, Lo Presti, 2018).

Le conoscenze e le abilità sviluppate grazie alle risorse disponibili nel nucleo familiare e l'aspetto della fiducia alla base delle relazioni sono gli elementi fondanti della socializzazione (anche digitale) costruita attraverso le interazioni all'interno di una varietà di contesti socioculturali (Portes, 1998). La socializzazione condiziona inevitabilmente le capacità mnemoniche, percettive e cognitive dei soggetti, nonché l'atteggiamento emotivo e la predisposizione verso situazioni che richiedono l'uso delle tecnologie digitali. In questo senso, diventa particolarmente importante riflettere più a fondo sul capitale sociale della famiglia e della scuola, al fine di individuare gli stili di consumo digitale, nonché le tipologie e i livelli di competenza all'interno di una generazione, come quella degli adolescenti, oggetto dell'indagine qui discussa (Cortoni, 2016).

Da questo punto di vista, la ricerca ha focalizzato l'attenzione su due aspetti:

1. le strategie di socializzazione, attivate nel contesto familiare, che inevitabilmente riflettono il capitale culturale e sociale ascrivito dei genitori;
2. la rete di legami forti e deboli (Granovetter, 1995) che il giovane impara a costruire quotidianamente con i suoi cari e con gli altri attori nei processi di socializzazione. Queste relazioni, caratterizzate dal legame di fiducia reciproca e dall'insieme di valori e principi che definiscono il loro capitale sociale (Portes, 1998; Bourdieu, 1980; Loury, 1977; Coleman, 1990), possono certamente condizionare lo sviluppo della competenza digitale. Lo stile d'uso, la percezione dei media e il rapporto emotivo che genitori e insegnanti, o educatori in senso più generale, possono riflettersi nei comportamenti e nelle percezioni dei giovani nel processo di socializzazione (Morcellini, 1997), condizionando così il loro rapporto con i media in termini di conoscenza e di atteggiamenti (Cortoni, Lo Presti, 2018).

Un ultimo aspetto teorico concettuale che interviene nel ragionamento sociologico sulla *digital safety* riguarda l'influenza del capitale digitale della scuola (Cortoni, 2020). Con tale espressione intendiamo una forma speci-

fica di capitale, nella prospettiva di Bourdieu (1986), che si avvale di risorse materiali (le tecnologie) e immateriali (le competenze) per avviare comportamenti sociali, che si trasformeranno in *habitus*, all'interno di campi di azione circoscritti come la scuola o la famiglia. La dotazione tecnologica della scuola e l'investimento sulla *digital literacy* in termini di implementazione di competenze digitali del personale scolastico, soprattutto rispetto agli aspetti trasversali, rappresentano una forma di capitale digitale scolastico, secondo una prospettiva macro-sociale, in grado di incidere sulla diffusione della *safety* negli studenti. Analogamente il processo di integrazione delle tecnologie nella didattica, all'interno dei processi di insegnamento e apprendimento, nella gestione delle relazioni e delle collaborazioni e in altre routines degli insegnanti in prospettiva mesosociale può certamente contribuire allo sviluppo di *digital soft skills* nei giovani (Cortoni, lo Presti, 2018).

Il minore può essere tutelato, nonostante la diversità dei processi di socializzazione, se viene adeguatamente informato e formato in modo progressivo a gestire i sistemi comunicativi quotidianamente, ad autoregolare il proprio comportamento in Rete e a riflettere criticamente sui processi produttivi e distributivi che si celano dietro i sistemi comunicativi virtuali. Tale formazione può essere svolta in modo formale all'interno delle istituzioni come la scuola, in modo informale attraverso i sistemi mediali o altri enti territoriali in modo costante, ripetitivo, innovativo, tenendo conto soprattutto dei rapidi cambiamenti che accompagnano il digitale.

3. GDPR E DIGITAL SAFETY: L'IMPIANTO METODOLOGICO DELLA RICERCA

Per raggiungere gli obiettivi precedentemente introdotti, il disegno della ricerca (di durata triennale) ha previsto tre principali azioni, strettamente correlate fra loro:

1. L'indagine esplorativa sul grado di diffusione della consapevolezza digitale su un campione nazionale di adolescenti attraverso la somministrazione on line di un questionario strutturato. I risultati attesi di questa fase si sono focalizzati sull'individuazione di profili comportamentali degli utenti intervistati in grado di descrivere il tipo di consapevolezza riscontrato partendo dai descrittori di competenza proposti dal DIGCOMP 2.0 nell'area della *safety*.
2. L'indagine sul capitale digitale e socioculturale dei genitori degli adolescenti coinvolti, attraverso la somministrazione di un questionario strutturato online, al fine di individuare indici di status socio-culturale familiare, non solo ascrivito ma anche

relazionale, in grado di identificare non solo i comportamenti digitali dei genitori, ma anche i tipi di mediazione culturale a partire dai modelli presentati nel rapporto CISF (2017) su "Le relazioni familiari nell'era delle reti digitali".

3. L'indagine sul capitale digitale delle 37 scuole coinvolte nella ricerca (il 53,7% licei, il 34,7 istituti tecnici e l'11,6% istituti professionali), attraverso la compilazione di una scheda informativa sulla dotazione infrastrutturale e sull'investimento formativo mediale maturato negli ultimi anni.

In questo saggio l'attenzione si focalizza soprattutto sulla prima macroazione della ricerca che ha coinvolto un campione di 2807 studenti compresi fra i 14 e i 19 anni (51% maschi e 49% femmine), distribuiti equamente dalla prima alla quinta classe scolastica.

Lo strumento di rilevazione utilizzato è stato il questionario, strutturato in 5 principali aree tematiche: 1. L'esperienza mediale; 2. La protezione del device; 3. La protezione dei dati; 4. La protezione della propria salute e del benessere; 5. La protezione dell'ambiente, come di seguito riportato.

Digital safety: la struttura del questionario

Aree	Variabili
Esperienza mediale	Frequenza di utilizzo dei media Frequenza delle attività mediali svolte n. di iscrizioni ai social network
Protezione device	Frequenza di cambio del codice di accesso nei diversi devices Tipo di blocco usato per smartphone Frequenza di scansione antivirus per dispositivo Tipo di password usata quando si crea un account Frequenza di modifica della password
Protezione dati	tipo di accettazione di terminidopo l'iscrizione ai social o a pagine web Consenso al trattamento dei dati. Informazioni visibili nel proprio profilo frequenza back up dei dati
Protezione della salute	Azioni on line svolte con più frequenza Effetti psicofisici vissuti dopo la fruizion Azioni sociali svolte frequentemente. Azioni compiute con il device quando si va a dormire.
Protezione dell'ambiente	Requisiti importanti per l'acquisto del device Grado di accordo a situazioni di inquinamento generate dall'uso del device.

Il processo di analisi dei dati della ricerca, mediante l'uso del software SPSS, ha richiesto: la elaborazione di

distribuzioni di frequenze; la costruzione di indici additivi e tipologici per sintetizzare le informazioni relative ad ogni descrittore della safety; l'elaborazione di analisi bivariate fra indici e alle caratteristiche socioanagrafiche del campione di indagine e analisi multivariate rispetto al capitale digitale e sociale delle agenzie di socializzazione coinvolte.

4. I RISULTATI DELLA RICERCA

I risultati della ricerca mettono in luce come nel 2020, anno peraltro della crisi pandemica da COVID 19, più dell'80% degli adolescenti abbia utilizzato lo smartphone e la connessione ad Internet con regolarità. Ai primi tre posti della classifica dei social network più frequentati fra gli under 18, si sono posizionati WhatsApp (98,2%), Instagram (90%) e YouTube (83,1%); molti giovani sembrano iscritti a Facebook, anche se non lo usano (48%), mentre il 41% del campione sostiene addirittura di non farne parte.

I social network sembrano diventare per i giovani le principali piattaforme informative, gli adolescenti li usano per aggiornarsi, così come frequentano regolarmente i motori di ricerca (fra il 40% e il 50%) e consultano spesso i siti web. Eppure, gli stessi adolescenti leggono raramente i giornali cartacei e sporadicamente sfogliano quelli on line e i libri (quasi il 30%).

La fruizione del web è soprattutto audiovisiva, la maggior parte dei giovani carica e scarica frequentemente file multimediali dalla Rete (video o musica), guarda regolarmente video sul web, segue le serie televisive su piattaforme e ascolta musica in streaming (cfr. Fig. 1).

Tuttavia, se spostiamo la nostra attenzione sul loro grado di esposizione e attivismo on line, la situazione cambia radicalmente: la partecipazione in Rete è completamente assente nella lista dei desideri degli ado-

lescenti, il 33% degli intervistati non commenta mai un post e il 55% non fa mai dirette sui social.

Questi dati scattano una prima istantanea sulla generazione post *millennials*, socialmente poco impegnata o attiva in Rete; infatti, gli adolescenti intervistati non partecipano mai a consultazioni on line su questioni sociali o politiche (63%) e la metà di loro mai esprime opinioni pubbliche a riguardo (50%). Altrettanto marcata è la loro mancanza di vocazione per attività che richiedono competenze digitali creative, come scrivere sui blog o creare pagine web. Attraverso le potenzialità del digitale i giovani soddisfano pienamente i propri bisogni informativi e ludico immersivi, amplificando le opportunità di fruizione personalizzata per obiettivi di consumo culturale individuali, ancor meno sembrano sfruttare le opportunità di protagonismo, di espressione del sé sociale, insito nella natura del Web. È come se questi adolescenti trasferissero sul web quelle abitudini di consumo mediale che nascono con i media generalisti, sfruttandone le opportunità di personalizzazione, mentre sembra completamente sfuggire loro la dimensione di prosumerismo attivo tipico del Web, che è alla base della gestione dei contenuti virtuali (cfr. Fig. 2).

4.1 Gli indici della consapevolezza digitale

Dall'analisi descrittiva dei dati sulla consapevolezza digitale, gli strumenti maggiormente utilizzati per proteggere il proprio device da parte degli adolescenti intervistati sono pin e password (88,2% dei casi) e l'impronta digitale (70,8%); tuttavia il campione indagato non sembra avere l'abitudine di cambiare il codice di accesso ai diversi dispositivi, come previsto dalla normativa. Il 41,5% del nostro campione non modifica mai la propria password nei diversi account, mentre il 25,5% lo fa «almeno una volta all'anno» e la stessa password è spesso utilizzata su più device perché facile da ricordare.

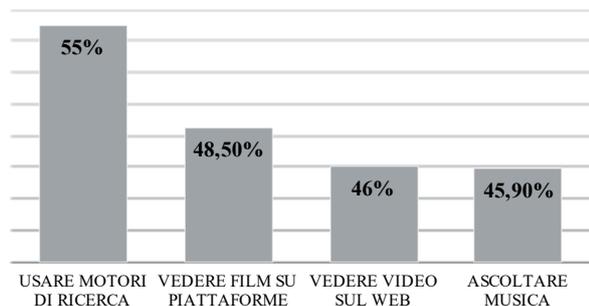


Figura 1. GDPR e Digital safety: Attività svolte sempre on line dagli adolescenti. Fonte: Osservatorio Mediamonitor Minori, 2020.

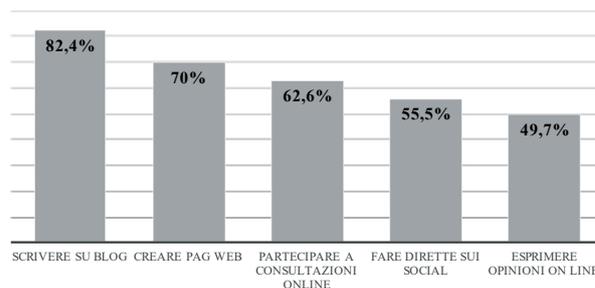


Figura 2. Attività MAI svolte on line dagli adolescenti. Fonte: Osservatorio Mediamonitor Minori, 2020.

Spostando il focus di attenzione sui dati e la privacy, gli adolescenti inseriscono online poche informazioni personali ma accessibili a tutti, quali il genere, le storie, la città di origine e i post condivisi, invece gli archivi di storie rimangono visibili solo privatamente.

Generalmente i ragazzi non aggiornano mai le impostazioni dei propri profili, soprattutto social, e non sono soliti personalizzare il grado e il tipo di condivisione delle informazioni, solo poco più del 30% del campione dichiara di aver limitato l'accesso a informazioni personali e contenuti precedentemente accessibili a tutti. I ragazzi dichiarano di non inserire mai i propri dati per partecipare a concorsi a premio o offerte (81%), di non aprire mai le email di provenienza ignota (68,7%), di non condividere la propria geolocalizzazione con altri (50,3%), di non condividere foto/video di amici sui social (44,8%) e di non usare contenuti on line dopo aver verificato il copyright (43,3%). Le attività più consuete invece riguardano la condivisione di foto e video personali sul web e molto spesso quella dei propri dati quando si scarica un'applicazione (23,4%). Il 75,6% degli adolescenti, infine, non acconsente al trattamento dei dati per ragioni di marketing e il 56,6% per motivazioni pubblicitarie.

Rispetto al benessere individuale, il 30,8% del campione dichiara di avere spesso perso ore di sonno per stare davanti a Internet e qualche volta ha sofferto di mal di testa dopo l'uso del device (29,2%) oppure di aver perso la concentrazione per svolgere i compiti (26%), mentre non emergono altre conseguenze emotive e cognitive a seguito dell'uso del device. Permangono tuttavia comportamenti poco corretti ai fini della salvaguardia della salute personale con i media digitali: lo smartphone si tiene spesso vicino al letto durante la notte (44,1%), sempre in modalità silenziosa (50,6%) e comunque acceso (45,5%).

Per quanto riguarda l'ultimo descrittore sulla protezione dell'ambiente, il nostro campione è pienamente consapevole delle radiazioni dannose prodotte dai devices per la propria salute e per l'ambiente (43,6%) ed è molto sensibile al riciclo dei dispositivi inutilizzati (49,9%) mentre mostra meno consapevolezza sulle modalità di smaltimento delle tecnologie, sui comportamenti virtuosi per il risparmio energetico con il device e sulla questione dello sfruttamento della manodopera per la produzione tecnologica.

Per sintetizzare i dati precedentemente illustrati, sono stati costruiti ed elaborati quattro indici additivi di *safety* corrispondenti ai quattro principali descrittori del DIGCOMP:

1. *l'indice di protezione del device*, elaborato tenendo conto delle variabili sulla loro abitudine a proteggere i loro dispositivi attraverso codici di accesso o

sbocco, sistemi di antivirus, enfatizzando le modalità e la frequenza con cui aggiornano la password, nonché il grado di condivisione della stessa con amici e parenti.

2. *l'indice di protezione dei dati e della privacy* ottenuto indagando le modalità di accettazione dei termini e le condizioni di utilizzo, il grado di condivisione dei dati personali, nonché il tipo di attività svolta on line.
3. *l'indice di protezione della salute e del benessere individuale* ricavato indicando particolari reazioni fisiche, sociali, emotive o cognitive riscontrate durante o dopo l'uso dei media.
4. *l'indice di protezione dell'ambiente* sulle modalità di smaltimento delle tecnologie e sulle caratteristiche ritenute importanti durante l'acquisto di un device.

Dall'analisi dei dati (cfr. Fig. 3) emerge che il 31,7% degli intervistati presenta un indice di *safety* sulla protezione del *device* particolarmente elevato; tale indice aumenta con l'età ed è particolarmente sensibile ad un elevato capitale culturale familiare ascrivito, mentre è più diffuso soprattutto presso gli istituti professionali.

Rispetto alla protezione dei dati e della privacy, poco più di un terzo degli intervistati ha un elevato livello di consapevolezza digitale (38,9%), quest'ultimo è direttamente proporzionale al capitale culturale della famiglia, ovvero aumenta all'aumentare del grado di istruzione dei genitori, è diffuso prevalentemente fra gli adolescenti maschi compresi fra i 14 e i 16 anni (che frequentano prevalentemente la classe prima della scuola secondaria di secondo grado) ed è più alto nei licei rispetto agli istituti professionali. Infine, la lettura dei libri, più degli altri media, sembra influenzare l'incremento di questo tipo di indice.

Infine la consapevolezza sia in termini di benessere individuale (35,6%) che ambientale (34,6%) è diffusa pre-

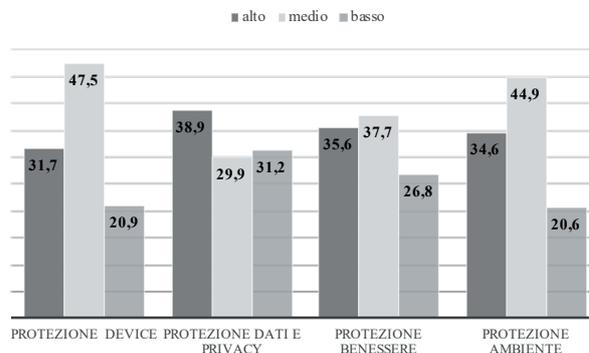


Figura 3. Indici di *safety* (val%). Fonte: Dati Mediamonitor Minori, 2020.

valentemente fra le ragazze comprese fra i 17 e 18 anni; in questo caso l'incremento non sembra dipendere dal capitale culturale familiare, mentre è particolarmente legato al consumo culturale multimediale del campione considerato ed è diffuso prevalentemente nei licei.

In tal senso, le variabili socioculturali incidenti sullo sviluppo e l'incremento dei diversi indici di consapevolezza digitali non sono uniformi ma variano tenendo conto del tipo di safety analizzato.

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Concludendo questo primo inquadramento sul grado di consapevolezza digitale degli adolescenti, è possibile sostenere alcuni aspetti fondamentali: in primis il grado di consapevolezza digitale, nei suoi diversi descrittori, si attesta ad un valore elevato solo fra il 30 e 40% degli adolescenti intervistati, suggerendo un'implementazione dell'educazione digitale da rafforzare sui giovani. In secondo luogo, dall'analisi dei dati, sono emerse correlazioni statistiche significative ai fini di un dibattito più approfondito fra gli indici di protezione del device e protezione dei dati personali e della privacy con il genere maschile, nonché fra gli indici di benessere individuale e ambiente e il genere femminile del campione coinvolto nella ricerca. Il capitale culturale familiare sembra maggiormente condizionante i primi due indicatori così come un comportamento culturale orientato all'approfondimento informativo e alla lettura dei quotidiani e dei libri; nel secondo caso invece sono soprattutto le esperienze quotidiane delle adolescenti a far maturare la consapevolezza legata al benessere individuale e sociale, spesso coadiuvata dal consumo multimediale frequente dei diversi devices.

Un ulteriore aspetto oggetto di interesse in questo quadro concerne l'età, poiché sembrano soprattutto gli adolescenti più piccoli (14 anni), e quindi frequentanti il primo anno di scuola secondaria di secondo grado nel 2020, a manifestare interesse e a comportarsi in modo più responsabile con i media, soprattutto per quanto concerne il trattamento dei dati e la privacy. A riguardo possiamo ipotizzare un processo di mediazione culturale pregresso, messo in atto nelle scuole secondarie di primo grado e connesso a una forma di *media literacy* all'interno dell'insegnamento dell'educazione civica. Effettivamente dal settembre del 2019 è entrata in vigore la legge 92 sull'educazione civica per tutte le scuole italiane, in cui si richiede nell'articolo 5 (comma 1) una forma di educazione alla cittadinanza digitale, per il quale tutte le scuole sono state chiamate a presentare un programma su tematiche connesse agli aspetti di seguito elencati:

- a. Analisi, confronto e valutazione critica della credibilità e l'affidabilità delle fonti di dati, informazioni e contenuti digitali;
- b. Selezione e scelta di media e forme di comunicazione adeguate al contesto socioculturale specifico;
- c. Uso dei servizi digitali per informarsi e partecipare al dibattito pubblico;
- d. Uso del digitale per stimolare la cittadinanza partecipativa;
- e. Conoscenza delle norme comportamentali nel rispetto della diversità culturale e generazionale degli ambienti digitali;
- f. Creazione e gestione dell'identità digitale, per tutelare i dati, rispettare i dati e le identità altrui, condividere le informazioni personali proteggendo se stessi e gli altri;
- g. Conoscenza delle politiche sulla tutela della riservatezza applicate dai servizi digitali relativamente all'uso dei dati personali;
- h. Conoscenza dei rischi e delle minacce al proprio benessere fisico e psicologico; essere in grado di proteggere se stesso e gli altri da eventuali pericoli in ambienti digitali, con particolare attenzione ai comportamenti riconducibili al bullismo e al cyber bullismo (art. 5).

In linea con le disposizioni europee in termini di implementazione della Digital Literacy e del *critical thinking*, nonché di accompagnamento delle agenzie di socializzazione nei processi educativi al digitale dei minori, è possibile ipotizzare che negli ultimi anni sia stato avviato un processo di educazione e sensibilizzazione ai media sia attraverso canali formali, come ad esempio la scuola, sia attraverso diverse campagne di sensibilizzazione e informazione sulla questione dei dati e della privacy, che è diventata centrale nel dibattito pubblico e politico a seguito dello scandalo sulla commercializzazione dei dati di Google Analytica. La situazione pandemica generata dalla diffusione del virus COVID SARS 19 a partire dal 2020, nella sua tragicità, ha certamente contribuito alla maturazione della consapevolezza pubblica e politica, non più solo accademica, della necessità dell'investimento sistematico sulla digital literacy nelle scuole, alla luce soprattutto dell'intensificazione dell'utilizzo dei media digitali dei cittadini, e soprattutto dei giovani, e al conseguente aumento dei rischi in Rete annessi.

Gli effetti di tali politiche educative, in ogni caso, non sono rilevabili nel breve termine, ma saranno valutabili solo nei prossimi anni; in tal senso è auspicabile un'attività di monitoraggio e osservazione dei processi culturali legati al digitale nelle scuole, in modo da tracciare progressivamente i percorsi delle best practices nel

campo della media literacy scolastica, da sistematizzare nel futuro e legittimare come percorsi educativi tipici dell'educazione civica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: towards a conceptual understanding*. Publications office of the European Union.
- Bourdieu, P. (1980). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of Capital in J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. (2011). *Valutare la competenza digitale. prove per la scuola primaria e secondaria*. Erickson.
- Celot, P., & Pérez Tornero, J. M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and the understanding of how media literacy level in Europe*. final report for the European Commission.
- Ceretti, F., Felini, D., Giannatelli, R. (a cura di). (2006). *Primi passi nella media education. Curricolo di educazione ai media per la scuola primaria*. Erickson.
- CISF, (2017). *Le relazioni familiari nell'era delle reti digitali. Nuovo rapporto CISF 2017*. San paolo edizioni.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of social theory*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Cortoni, I. (2011). *Save the media. L'informazione sui minori come luogo comune*. FrancoAngeli.
- Cortoni, I. (2016). Digital Competencies and Capabilities. Pre-adolescents Inside and Outside School. *Italian Journal of Sociology of Education*. 8. (2), 170-185. DOI: 10.14658/pupj-ijse-2016-2-8
- Cortoni, I. (2020). *Le competenze digitali nella scuola*. Carocci.
- Cortoni, I., Lo Presti, V. (2018). *Digital Literacy e capitale sociale. Una metodologia specifica per la valutazione delle competenze*. FrancoAngeli.
- Cortoni, I., Lo Presti, V. (2015). Digital Capabilities. In Kotilainen S. & Kupianen R. (eds.) *Reflections on media education futures*. (pp.39-50). The International Clearinghouse on Children, Youth and Media Yearbook 2015. Nordicom, University of Gothenburg.
- Granovetter, M. (1995). *Getting a Job*. University of Chicago Press.
- Kluzer, S., Rissola, G. (2015). *Guidelines on adoption of DIGCOMP*. European Commission.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. University press.
- Loury, G. (1977). A dynamic theory of racial income difference. In Wallace P., LeMunds A. (eds). *Women, minorities and employment discrimination*. (pp.153-186). Lexington Books.
- Lupton, D. (2015). *Digital sociology*. Routledge.
- Morcellini, M. (1997). *Passaggio al futuro*. FrancoAngeli.
- Portes, A. (1998). Social capital: its origins and application in modern society. *Annual review of Sociology* 24 (1),1-24. <http://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DIGCOMPEDU*. Publications Office of the European Union.
- UNESCO (2008). *ICT COMPETENCY STANDARDS FOR TEACHERS*. Competency Standards Modules.
- Van Dijck, J. Poell, T. de Waal, M. (2018). *The Platform Society. public Values in a connective world*. Oxford University
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez, S., Van Den Brande, G. (2016). *DIGCOMP 2.0. The digital competence framework for citizens. Update phase 1: the conceptual reference model*. report, Publications Office of the European Union.