



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Insegnare e apprendere sulle fake news. Uno studio esplorativo in contesto universitario

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Insegnare e apprendere sulle fake news. Uno studio esplorativo in contesto universitario / Maria Ranieri, Margherita Di Stasio, Isabella Bruni. - In: MEDIA EDUCATION. - ISSN 2038-3002. - ELETTRONICO. - 9:(2018), pp. 94-111.

Availability:

This version is available at: 2158/1123864 since: 2018-04-05T00:27:57Z

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)

INSEGNARE E APPRENDERE SULLE FAKE NEWS. UNO STUDIO ESPLORATIVO IN CONTESTO UNIVERSITARIO

TEACHING AND LEARNING ABOUT FAKE NEWS. AN EXPLORATIVE STUDY IN THE HIGHER EDUCATION CONTEXT

Maria Ranieri, Università degli studi di Firenze, maria.ranieri@unifi.it

Margherita Di Stasio, Indire, m.distasio@indire.it

*Isabella Bruni, Università degli studi di Firenze, isabella.bruni@unifi.it*¹

SOMMARIO

Questo articolo presenta e discute i risultati di un percorso formativo sulle *fake news* condotto in ambito universitario, realizzato nell'ottica di verificare se e fino a che punto determinati approcci didattici, ispirati alle tecniche della media literacy education, ma non solo, siano efficacemente attuabili all'interno di un percorso accademico. La sperimentazione si è svolta presso l'Università di Firenze nel 2017-18, coinvolgendo 172 studenti in un laboratorio sul tema delle fake news articolato in: l'analisi individuale di esempi di notizie false tesa allo sviluppo di competenze critiche; il confronto attuato attraverso la tecnica del *debate* finalizzato alla promozione di capacità argomentative; e la valutazione tra pari orientata alla maturazione di capacità autonome di giudizio. Ai partecipanti è stato somministrato un questionario al termine del corso per indagare il gradimento e l'efficacia percepita del percorso nel suo complesso e delle diver-

¹ L'articolo è stato ideato congiuntamente dalle autrici, che hanno contribuito alla stesura dei testi come segue: Maria Ranieri ha scritto le sezioni: Introduzione, Background teorico: 2.1. News media, media education, verità/falsità, 2.2. Insegnare sulle fake news: quali approcci didattici? *L'analisi mediale e Il debate*, Metodologia; Margherita Di Stasio ha scritto le sezioni Background teorico: 2.2. Insegnare sulle fake news: quali approcci didattici? *Il peer assessment* e Risultati; Isabella Bruni ha scritto Discussione e Conclusioni.

se metodologie utilizzate. Dall'analisi dei risultati sono emersi una percezione positiva di efficacia in termini di acquisizioni apprenditive e un alto gradimento del percorso, sia rispetto al tema, considerato molto attuale, sia rispetto alle metodologie proposte, anche se approcci di questo tipo possono trovare limiti nei vincoli organizzativi del contesto accademico.

PAROLE CHIAVE

Fake news, analisi mediale, debate, valutazione tra pari, università.

ABSTRACT

This article presents and discusses the results of a workshop about *fake news* carried out in the university context with the aim of exploring the extent to which certain teaching approaches inspired to media literacy education, together with other instructional methods, can be implemented in academic courses with positive results in terms of effectiveness and students' satisfaction. The experimentation took place at the University of Florence in 2017-18 involving 172 students. They were engaged in the individual analysis of examples of fake news to develop critical skills, in a public debate to promote argumentative skills, and in peer assessment activities to foster students' autonomous judgment. Participants were given a questionnaire at the end of the workshop to investigate students' satisfaction and perceptions about the effectiveness of the experience and of the different methodologies. Results show a positive perception of the learning outcomes and a high level of satisfaction, both with regard to the topic and the methodologies adopted, although several barriers emerged with regard to the implementation of these innovative approaches in the academic context.

KEYWORDS

Fake news, media analysis, debate, peer assessment, higher education.

Autore per corrispondenza

Maria Ranieri, Università degli studi di Firenze, maria.ranieri@unifi.it

1 Introduzione

Digitando le espressioni *fake news* o *post-verità* in banche dati come Scopus o Web of Science si può facilmente constatare come le pubblicazioni sul tema abbiano subito un'impennata negli ultimi due anni e, in particolare, nel campo delle scienze politiche e degli studi sulla comunicazione. Questa tendenza appare ovvia e comprensibile, dal momento che, da un lato, il dibattito sulle fake news ha conosciuto una nuova stagione sull'onda delle elezioni americane e della Brexit e, dall'altro, diversi autori hanno indagato il ruolo dei cosiddetti *spreadable media* (Jenkins, Ford, & Green, 2013), nel propagare notizie politiche false che influenzano il dibattito pubblico. Kucharski (2016), ad esempio, ha usato una metafora epidemiologica per spiegare i meccanismi attraverso cui i social media propagano notizie false.

Tuttavia, la discussione sulle fake news e la post-verità non ha solo implicazioni politiche, ma riguarda sempre più anche il mondo dell'educazione. In un recente editoriale dal taglio provocatorio intitolato *Education in a post-truth world*, Peters (2017, p. 565) afferma che «il concetto di “fatto” insieme a quello di “evidenza” [...] diventa una questione scottante per l'educazione a tutti i livelli» e sostiene che, se l'educazione è ridotta alla formazione professionale, piuttosto che alla preparazione dei futuri cittadini, possiamo aspettarci un ulteriore declino delle nostre democrazie.

Come i sistemi educativi riusciranno a preparare le nuove generazioni per far fronte alle diverse sfide della società della post-verità è una questione ancora aperta. In Italia, ad esempio, spicca per l'impegno nel contrasto del fenomeno la ex Presidentessa della Camera, On. Laura Boldrini, che ha lavorato insieme al MIUR nella costruzione della campagna #BastaBufale,² rivolta a stimolare la realizzazione di iniziative educative.

In questo contesto, il presente lavoro si propone di fornire un contributo alla riflessione sul potenziale pedagogico della media education per la formazione dei futuri cittadini nell'ambito di un laboratorio universitario dedicato al tema delle *fake news* e orientato alla promozione delle capacità di analisi critica dei news media. Nella prima parte dell'articolo, viene illustrato il background teorico della sperimentazione, con riferimento sia al dibattito attuale sul tema della post-verità e al ruolo della media education sia all'approccio pedagogico-didattico che ha caratterizzato la sperimentazione. Nella seconda parte si descrivono la struttura del percorso formativo, il profilo dei partecipanti e i metodi di raccolta dati, mentre nella terza e quarta parte vengono presentati e discussi i risultati. L'articolo si conclude con alcune considerazioni sulle potenzialità della media education nell'Alta formazione al tempo della post-verità.

² Si veda il sito della campagna #BastaBufale, <http://www.generazioniconnesse.it/site/it/fake-news/> [Accesso 29.03.2018]

2 Background teorico

2.1 News media, media education, verità/falsità

L'interesse verso la formazione delle nuove generazioni alla decodifica e comprensione critica delle notizie pubblicate sui media di informazione costituisce un tratto distintivo della media education, almeno dagli anni Settanta in poi, in quanto componente costitutiva di quella pedagogia critica funzionale allo sviluppo della cittadinanza attiva (Buckingham, 2006; Hobbs, 2016). A partire dall'assunto secondo cui i media non presentano la realtà, ma la ri-presentano selezionando alcuni avvenimenti e non altri, riportando alcune opinioni piuttosto che altre e così via, i media educator si sono sempre confrontati con il compito di promuovere negli alunni la consapevolezza dei meccanismi che governano la fabbricazione delle notizie.

Come spiegavano Hall e colleghi (1978), le notizie stesse sono il prodotto finale di un processo complesso che comincia con la selezione sistematica di eventi e temi sulla base di una serie di categorie socialmente costruite e secondo una gerarchia di valore. Oltre a essere selezionate e ordinate, le notizie vengono poi raccontate. La trasformazione di una notizia in una storia non comporta di per sé la falsificazione della realtà, sebbene talvolta ciò possa accadere, bensì implica il racconto di un evento reale da una prospettiva particolare e nel contempo comprensibile al pubblico. Pertanto, nella trasposizione dell'evento in storia acquistano forma le rappresentazioni particolari che poi il lettore, il telespettatore o l'utente interpreta conferendogli così un significato. La complessità delle relazioni esistenti tra realtà e rappresentazione, tra rappresentazione e interpretazione, restituisce la cifra della molteplicità dei piani d'analisi in gioco (Boccia Artieri, 2012): stabilire la verità o la falsità di una notizia non è cosa semplice, soprattutto se entrano in gioco le interpretazioni. I media educator sono sempre stati consapevoli di questa complessità, che ha una natura anche squisitamente epistemologica. Sul piano pedagogico, l'analisi delle notizie comporta almeno tre passaggi (Masterman, 1985; Buckingham, 2006): una descrizione generale della notizia, dei suoi contenuti e di come vengono ordinati; la ricerca dei significati privilegiati, vale a dire la comprensione del modo in cui un evento viene reso realistico, veritiero e rilevante per il pubblico; e infine la discussione dei valori e delle dimensioni ideologiche sottese al modo in cui la notizia viene comunicata.

Oggi il dibattito sul *teaching about news* si colloca necessariamente all'interno della discussione più ampia relativa alla diffusione di *fake news*. A questo riguardo, Mihailidis e Viotty (2017) sostengono che la ricerca, la pratica e l'insegnamento della media literacy devono essere riposizionati nel nuovo ecosistema mediale per una connettività diffusa e intenzionalmente civica. Buckingham (2017), dal suo canto, mette in guardia contro i limiti del vedere l'educazione ai media come la soluzione di tutte le grandi sfide della società contemporanea e avanza l'istanza di una riforma della regolamentazione dei media. In particolare,

Buckingham sostiene che il vero problema oggi non sono le *fake news* ma il modello di business che governa il funzionamento delle piattaforme social, motore indiscusso della diffusione di notizie false. Il riferimento è a ciò che Morozov (2017) ha definito «capitalismo digitale» e al fatto che la diffusione virale delle notizie è in ultima analisi dovuta al fatto che ciò produce profitti.

In questo nuovo contesto, quale ruolo può giocare la media education nella formazione dei futuri cittadini? Quali opportunità e quali limiti presenta questa proposta educativa per l'insegnamento di capacità di lettura critica delle notizie?

2.2 *Insegnare sulle fake news: quali approcci didattici?*

Nella storia della media education è rintracciabile un ricco repertorio di tecniche per insegnare intorno ai meccanismi di produzione e divulgazione delle news. Nell'approccio da noi seguito, abbiamo ovviamente attinto a tale repertorio, come la *media analysis*, integrandolo con tecniche che fanno leva sul potenziamento delle capacità argomentative e di sviluppo dell'autonomia critica di giudizio. Infatti, la nostra ipotesi è stata quella di combinare tre principali strategie didattiche: l'analisi mediale, il *debate* e il *peer assessment*.

L'analisi mediale

L'analisi mediale è una tecnica tipica della media education, volta a promuovere le capacità di comprensione critica dei media. Buckingham (2006) suggerisce di articolare i processi di lettura critica dei media secondo le seguenti 4 categorie: Produzione, Linguaggio, Rappresentazione e Audience. Ricordiamo brevemente di seguito in cosa consistono e cosa implicano.

Produzione. A un primo livello di analisi, si tratta di riflettere intorno ad aspetti legati alla produzione dei media e all'industria che la governa, sollecitando la riflessione degli studenti intorno a quesiti come: quali tecnologie vengono utilizzate per produrre e distribuire i contenuti mediali? Quali sono i ruoli professionali coinvolti? Chi possiede i media? Quali sono le leggi che regolamentano la produzione e la distribuzione dei media?

Linguaggio. I media si basano sull'utilizzo di linguaggi e codici comunicativi differenti che ne determinano il significato. Si tratta allora di comprendere le regole che governano la grammatica dei media e il modo in cui creano significati. In quest'ottica, gli studenti devono essere incoraggiati ad analizzare e decostruire i testi mediali attraverso l'analisi dei diversi linguaggi che li caratterizzano (verbale, corporeo, visivo ecc.).

Rappresentazione. Il concetto di rappresentazione ha da sempre costituito uno degli assi portanti della riflessione critica sui media nella storia della media education. L'idea di fondo è quella secondo cui i media non riflettono in modo trasparente la realtà, ma la riproducono secondo i valori e le visioni ideologiche, politiche o morali di coloro che li controllano. Cruciale è qui interrogarsi sugli intenti delle rappresentazioni, sulla parzialità vs obiettività, su come vengono rappresentati certi gruppi sociali e così via.

Audience. Gli studi recenti sull'audience hanno messo in discussione le visioni dominanti sulle modalità di fruizione dei media da parte del pubblico. La ricerca nel settore ha mostrato come il pubblico non sia identificabile né riducibile tout court a una massa indifferenziata di soggetti facilmente influenzabili. Al contrario, gli usi e le interpretazioni dei media sono molto sofisticati e diversificati. Comprendere il modo in cui i media raggiungono il proprio pubblico, da un lato, e come i vari gruppi sociali utilizzano e interpretano i media, dall'altro, costituisce uno dei principali obiettivi di quest'area d'analisi della media education.

Il debate

Il debate è una tecnica che consiste in un confronto tra due persone o squadre che difendono due tesi contrapposte, argomentando dapprima a favore della propria tesi (Pro) e successivamente contro la tesi opposta (Contro), con possibilità di repliche reciproche. Calato nella pratica didattica, il debate diventa uno strumento per favorire processi cognitivi e metacognitivi: lo scopo infatti non è vincere ma migliorare le proprie capacità argomentative e di comprensione critica (Dickson, Hafer, & Landa, 2015).

Le fasi tipiche di sviluppo del debate prevedono: l'individuazione del tema; la suddivisione della classe in gruppi di lavoro; un momento laboratoriale dedicato alla raccolta dei dati da utilizzare a supporto delle proprie argomentazioni; lo svolgimento del dibattito in classe; un momento finale di sintesi e valutazione (debriefing). La valutazione può essere effettuata dal docente o da un gruppo di studenti, utilizzando griglie, rubric e strumenti valutativi complessi. I tempi di esposizione sono pre-determinati e contenuti; è quindi essenziale che lo studente riesca a comunicare il proprio punto di vista in un tempo prefissato.

I benefici del debate riguardano sia l'ambito cognitivo, includendo le strategie di studio, l'espressione orale, la produzione scritta, il pensiero critico e le capacità argomentative, che quello relazionale: attraverso il debate si impara a lavorare in team, difendere la propria opinione, controllare l'emotività e coinvolgere/persuadere l'audience.

Diversi autori sottolineano l'efficacia di questa tecnica. Osborne (2005), ad esempio, ha riscontrato come il dibattito in classe aiuti gli studenti ad acquisire conoscenze disciplinari e al tempo stesso a mostrare le proprie capacità critiche di lettura e scrittura. Mentre Dickson (2004) sostiene che il debate supporta lo sviluppo di capacità di scrittura, di lavoro in team, di analisi critica e di pensiero critico. Il debate consente inoltre ai docenti di creare un ambiente che aiuti gli studenti ad approfondire la semplice conoscenza attraverso la partecipazione attiva.

Peer assessment

Venendo all'ultima delle tecniche utilizzate, il peer assessment, è opportuno ricordare che la valutazione ha sempre meno una connotazione di rilevazione finale, andando ad acquistare una valenza fondante nei processi di miglioramento e apprendimento lungo l'arco della vita.

In ambito universitario, il cambiamento dell'ottica valutativa avviene a fronte di una doppia tensione: da una parte l'esigenza di una valutazione in linea con la didattica, sempre più centrata sullo studente, dall'altra il doverla attuare su un numero sempre maggiore di studenti (Nicol, Thomson, & Breslin, 2014).

Il peer assessment, attraverso pratiche di *peer feedback* e *peer review*, ha assunto in questa riflessione un ruolo di particolare importanza per due ordini di motivi:

- la ricerca di una coerenza della metodologia valutativa con la metodologia didattica e con le finalità del corso (Boud & Associates, 2010);
- la necessità di una valutazione funzionale all'apprendimento (Sambel, McDowell, & Montgomery, 2013).

Rispetto al primo punto, l'autovalutazione e la valutazione tra pari sembrano costituire il naturale complemento di una didattica di stampo costruttivista (Nicol et al., 2014).

Per quanto riguarda il secondo aspetto, la valutazione formale nell'educazione universitaria dovrebbe avere una duplice funzione di *assessment of learning* e *assessment for learning*, nel primo caso come rilevazione e attestazione dell'apprendimento, nel secondo come sostegno per migliorare l'apprendimento (Sambel et al., 2013).

Le pratiche di peer review e peer feedback, oltre a essere percepite come più eque e più significative (Acquario & Grion, 2018), si caratterizzano per la possibilità che danno agli studenti di operare fattivamente nel processo, attraverso una costruzione autonoma di senso all'interno della valutazione (Nicol et al., 2014) che sostiene la capacità di apprendere ad apprendere in un'ottica di lifelong learning (Boud & Associates, 2010; Acquario & Grion, 2018).

3 Metodologia

3.1 *La struttura del corso e i partecipanti*

Lo studio si basa su una sperimentazione condotta presso la Scuola di Studi Umanistici e della Formazione dell'Università di Firenze nel 2017-18. Il corso di *Nuove Tecnologie per l'Educazione e la Formazione* ha avuto un totale di 250 iscritti, tra frequentanti e non frequentanti: dato il taglio laboratoriale del lavoro sulle fake news, hanno partecipato solo i frequentanti, per un totale di 172 consegne di elaborati e 167 valutazioni tra pari.

Il percorso formativo, dal titolo «Teaching and learning about fake news», ha avuto l'obiettivo di sviluppare capacità critiche di analisi delle informazioni, ed era articolato in quattro fasi successive, tese a condurre gradualmente gli studenti a comprendere la complessità del mondo dei news media tra digitalità e viralità. La prima fase è stata dedicata all'introduzione del tema e alla presentazione di una risorsa per la classificazione delle differenti tipologie di fake news. Si tratta in particolare del manifesto *Beyond «fake news»*, prodotto da EAVI, che distingue tra dieci tipologie di fake news che vanno dalla propaganda al clickbait alla disinformazione (Figura 1).

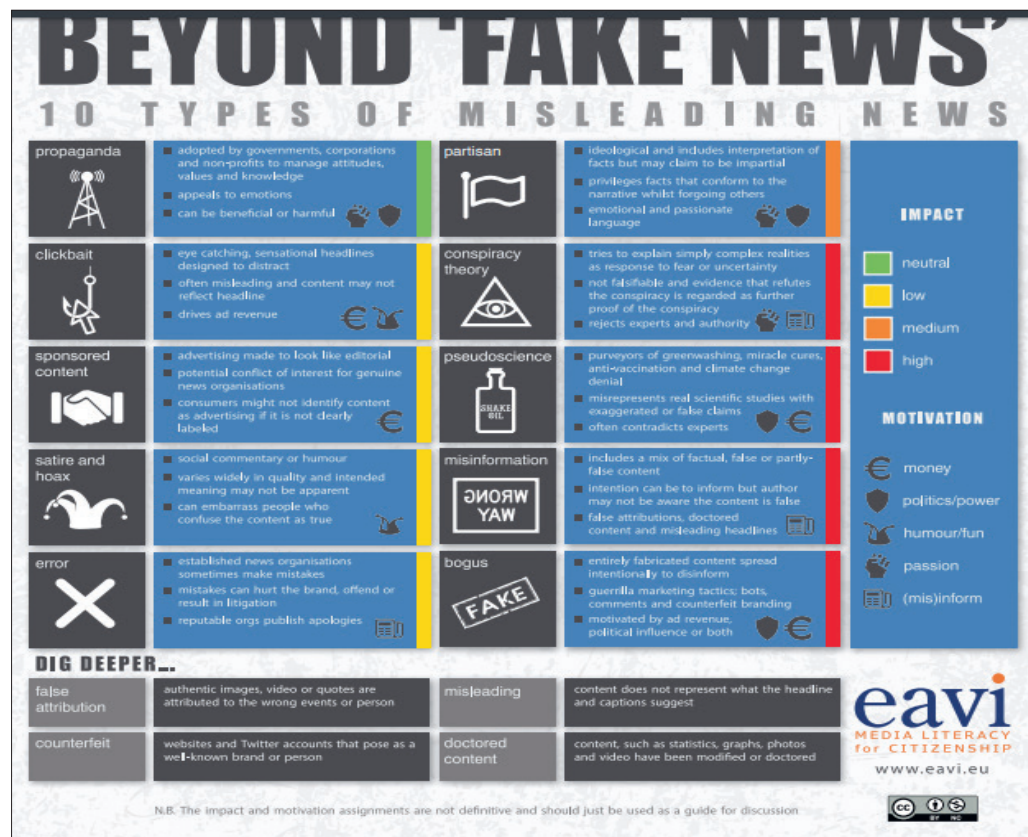


Fig. 1 Infografica *Beyond «fake news»* di Eavi (2017).

Nella seconda fase, è stato proposto un esercizio di analisi mediale: agli studenti sono stati presentati sette esempi di notizie false ed è stato chiesto loro di sceglierne uno e analizzarlo, producendo un elaborato scritto sulla base delle seguenti domande guida:

- A quale tipologia di fake news appartiene? Spiegare perché.
- Qual è l'intenzione dell'autore? Qual è il suo scopo?
- A chi si rivolge l'autore? Chi è il destinatario?
- Qual è il messaggio?
- Quale punto di vista viene rappresentato? Vi sono più punti di vista?
- Si può risalire all'autore? Si possono verificare le informazioni qui contenute?

La terza fase si proponeva di promuovere le capacità comunicative e argomentative degli studenti, con particolare riferimento agli aspetti etici che ruotano attorno alle fake news, a partire dal seguente quesito: *Ci possono essere situazioni in cui potreste considerare di creare una fake news? Se sì, perché? Se no, perché? Quando il fine giustifica i mezzi?*

La tecnica utilizzata per l'organizzazione della discussione è stata quella del debate, applicata a cinque tipologie di fake news, ossia propaganda, partisan, satira, teorie del complotto o misleading: per ogni tipologia, è stata creata una squadra con lo scopo di argomentare a favore (Pro), una con lo scopo di argomentare contro

(Contro) e una con lo scopo di valutare (Debriefers). In totale, gli studenti erano divisi in 15 squadre di 10/15 componenti. Il debate si è svolto secondo lo schema classico: dapprima le squadre Pro e Contro si sono confrontate online per individuare dati e argomenti a favore delle proprie tesi, mentre i Debriefers hanno perfezionato una griglia per valutare la qualità del debate (circa 10 giorni); successivamente le squadre si sono confrontate in aula seguendo l'ordine delle argomentazioni Pro e Contro; al termine, la docente e il gruppo *Debriefers* ne hanno valutato la qualità sulla base della scheda di valutazione adottata che includeva criteri relativi alla qualità dei contenuti, dello stile espositivo, delle capacità argomentative.

Dopo il debate, l'attività sulle fake news ha previsto la rielaborazione dell'analisi condotta nella fase due: l'elaborato individuale veniva dapprima sottoposto a un processo di autovalutazione, guidato da una rubric fornita dal docente, e successivamente rivisto. Lo scritto finale così ottenuto veniva consegnato attraverso la funzionalità workshop di Moodle, che supportava poi l'attività di valutazione tra pari. Ogni studente ha ricevuto casualmente e in forma anonima due elaborati da valutare secondo una rubric di 4 indicatori: qualità dell'analisi critica, chiarezza espositiva, esaustività e qualità della forma espressiva. Gli elaborati venivano valutati anche dalla docente in collaborazione con i co-autori di questo contributo: tanto più la valutazione degli studenti si avvicinava a quella del docente, tanto più la valutazione veniva considerata buona. Tutte le attività svolte dagli studenti, inclusa la peer assessment, sono state prese in considerazione ai fini della prova finale.

3.2 Domande di ricerca

La sperimentazione ha cercato di rispondere alle seguenti domande:

1. Gli studenti ritengono significativo trattare il tema delle fake news?
2. Gli studenti hanno percepito di aver maturato buone capacità di analisi e valutazione rispetto al tema affrontato?
3. Gli studenti hanno apprezzato le attività didattiche proposte (analisi mediale, debate, peer assessment)? Ne hanno preferite alcune rispetto ad altre?

3.3 Strumenti di raccolta e analisi dei dati

Al termine del percorso, è stato somministrato ai partecipanti un questionario di gradimento in forma anonima, attraverso la piattaforma Moodle. Il questionario era articolato in 5 sezioni: la prima era finalizzata a rilevare in generale il gradimento e la percezione di apprendimento, seguivano poi tre sezioni specifiche sul tema delle fake news e delle metodologie adottate (debate e valutazione tra pari); infine c'era una sezione in cui gli studenti potevano inserire commenti aperti rispetto alla qualità del percorso e ai possibili miglioramenti.

In tutto, sono stati raccolti 126 questionari compilati: gli item di interesse per il presente articolo sono stati analizzati facendo uso delle procedure della statistica descrittiva.

4 Risultati

1. Gli studenti ritengono significativo trattare il tema delle fake news?

Rispetto alla percezione della significatività del tema trattato, sono stati presi in considerazione i tre item del questionario che collegano l'utilità alla sfera personale, alla vita professionale e allo sviluppo di competenze di cittadinanza:

- Quanto ho imparato sulle fake news mi sarà utile personalmente;
- Quanto ho imparato sulle fake news mi sarà utile professionalmente;
- La formazione sul tema delle fake news contribuisce allo sviluppo delle competenze di cittadinanza.

Come emerge dal grafico riportato in Figura 2, il tema delle fake news è stato ampiamente ritenuto utile dalla maggioranza degli studenti per tutti gli aspetti indagati, con risultati assimilabili per i 3 item con un lieve bilanciamento verso l'utilità personale. Circa la metà dei rispondenti (56%) si dichiara «d'accordo» rispetto all'utilità personale, una percentuale leggermente inferiore (48%) rispetto all'utilità professionale, mentre poco più della metà (54%) rispetto allo sviluppo di competenze di cittadinanza. Circa un terzo si dice «molto d'accordo», nello specifico: il 40% rispetto all'utilità personale, il 32% rispetto all'utilità professionale, il 34% circa lo sviluppo di competenze di cittadinanza.

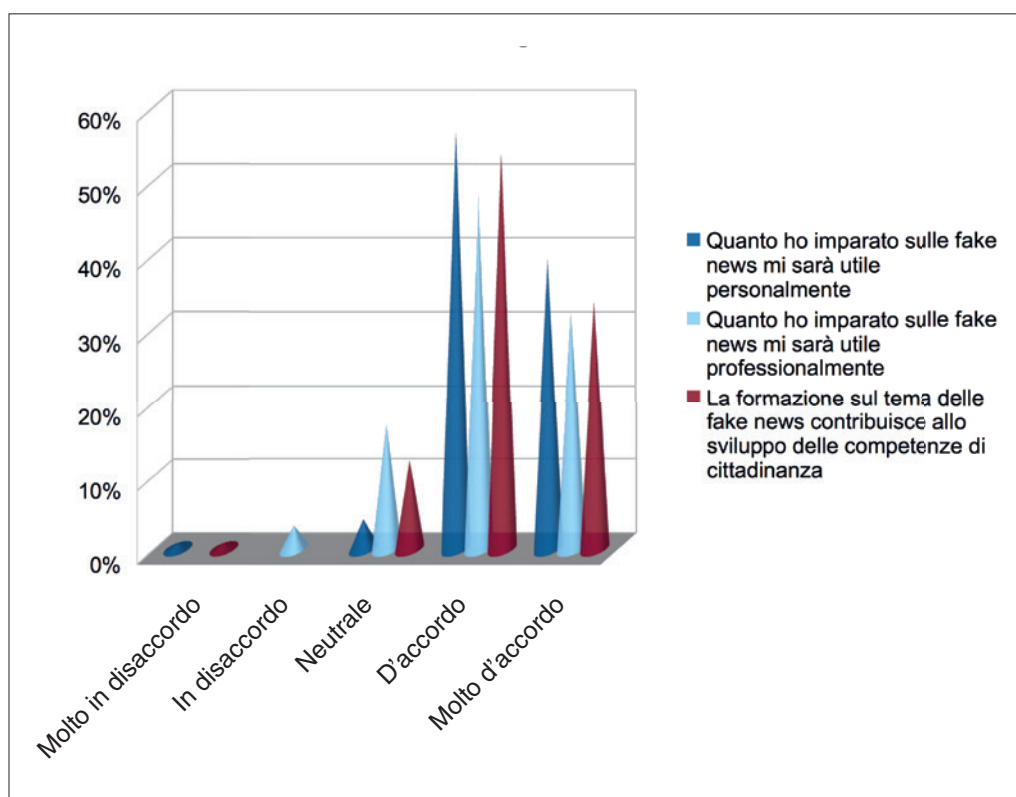


Fig. 2 Percezione dell'utilità di quanto appreso sulle fake news.

Passando ai commenti liberi, si conferma la percezione positiva e ne emergono motivazioni e contorni. Il corso sulle fake news viene definito addirittura in termini entusiastici («intrigante», «sorprendente»), anche se «utile» e «interessante» sono gli aggettivi più utilizzati, per sottolinearne l'attualità. Acquisire conoscenze e competenze nell'analisi delle fake news è ritenuto utile a livello personale, sia nell'immediato che in una prospettiva futura; altrettanto si può dire per la traiettoria formativa e professionale: alcuni ritengono questo approfondimento utile per la loro vita di studenti, molti per il loro futuro ruolo di educatori: «il percorso delle fake news è stato molto interessante, ma soprattutto attuale e molto utile per me e per la mia futura professione».

La percezione del ruolo dell'educatore nell'informarsi e nel formare su queste tematiche si lega all'acquisizione delle competenze di cittadinanza che, pur non emergendo in modo esplicito nei commenti liberi, sembra soggiacere a molti di essi, in cui viene sottolineata la necessità per qualsiasi persona di muoversi con consapevolezza in una quotidianità di informazioni veicolate dalla rete cui ancora «gran parte della società non è preparata».

2. *Gli studenti hanno percepito di aver maturato buone capacità di analisi e valutazione rispetto al tema affrontato?*

Per quanto riguarda l'autopercezione di apprendimento, sono stati presi in considerazione i tre item del questionario:

- Ho imparato molto durante il percorso;
- Come valuti il tuo livello di conoscenza sul tema delle fake news PRIMA del percorso?
- Come valuti il tuo livello di conoscenza sul tema delle fake news DOPO il percorso?

In generale, gli studenti hanno avuto una percezione: il 60% si dichiara d'accordo e il 35% molto d'accordo con l'affermazione «Ho imparato molto durante il percorso». Più analiticamente, confrontando la percezione della conoscenza sul tema prima e dopo il corso, si rileva una variazione positiva: prima dell'attività formativa, il 73% degli studenti ritiene bassa la propria preparazione, il 26% media e solo l'1% alta; al termine del corso si assiste a un ribaltamento: solo l'1% ritiene di avere una conoscenza bassa delle fake news, il 47% ritiene la propria conoscenza media, il 52% alta (Figura 3).

Dai commenti emerge l'immagine di una tematica di cui si aveva una conoscenza generica e superficiale. Il corso ha portato alla consapevolezza dell'importanza di questa tematica e a una conoscenza specifica dell'argomento. A questo si lega anche l'acquisizione, in virtù delle modalità di studio e analisi proposte, di una reale capacità critica: «Il lavoro è stato interessante poiché richiedeva criticità, spunti personali ed elaborazione delle idee». Nelle parole di molti emerge la percezione di un percorso di studio che ha permesso loro di «imparare nozioni teoriche e contemporaneamente di metterle in pratica attuando una vera e propria ricerca e analisi di fake news».

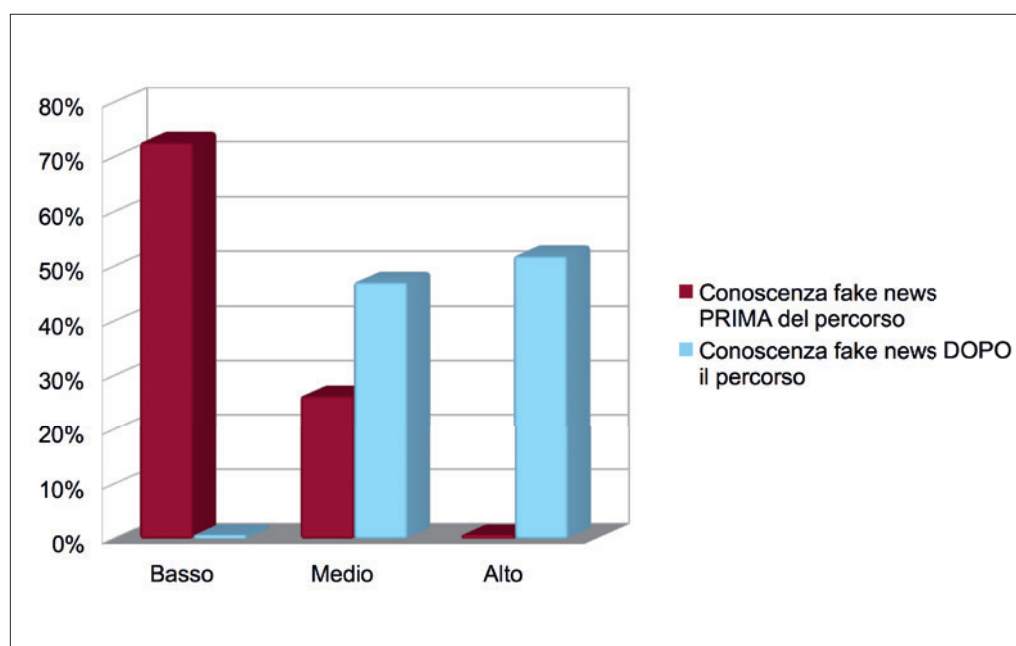


Fig. 3 Variazione del livello di conoscenza percepito sul tema prima e dopo il corso.

3. *Gli studenti hanno apprezzato le attività didattiche proposte (analisi mediale, debate, peer assessment)? Ne hanno preferite alcune rispetto ad altre?*

Venendo all'apprezzamento dell'articolazione del percorso, è stata indagata attraverso 6 item di cui:

- tre relativi all'apprezzamento del percorso in generale:
 - Il percorso è stato gradevole;
 - Il percorso è stato interessante;
 - Il percorso è stato facile;
- tre relativi alle specifiche attività proposte:
 - Quali attività sono state più gradevoli per te? [indicare un massimo di 3 risposte]
 - Quali attività sono state più interessanti per te? [indicare un massimo di 3 risposte]
 - Quali attività sono state più difficili per te? [indicare un massimo di 3 risposte].

In generale, il percorso è stato valutato interessante, gradevole, non banale; non difficile, ma sicuramente sfidante: questo sembrano suggerire le risposte date alle domande su gradevolezza, interesse suscitato e facilità del percorso (Figura 4). L'assoluta maggioranza degli studenti ha ritenuto il percorso gradevole e interessante. Sul primo aspetto si dice d'accordo il 70% degli studenti, molto d'accordo il 25%; sul secondo si dice d'accordo il 45% degli studenti, molto d'accordo il 52%. Rispetto alla facilità, nessuno studente si è espresso sugli estremi della scala, ma poco più della metà, il 58%, si è attestato sulla risposta neutrale.

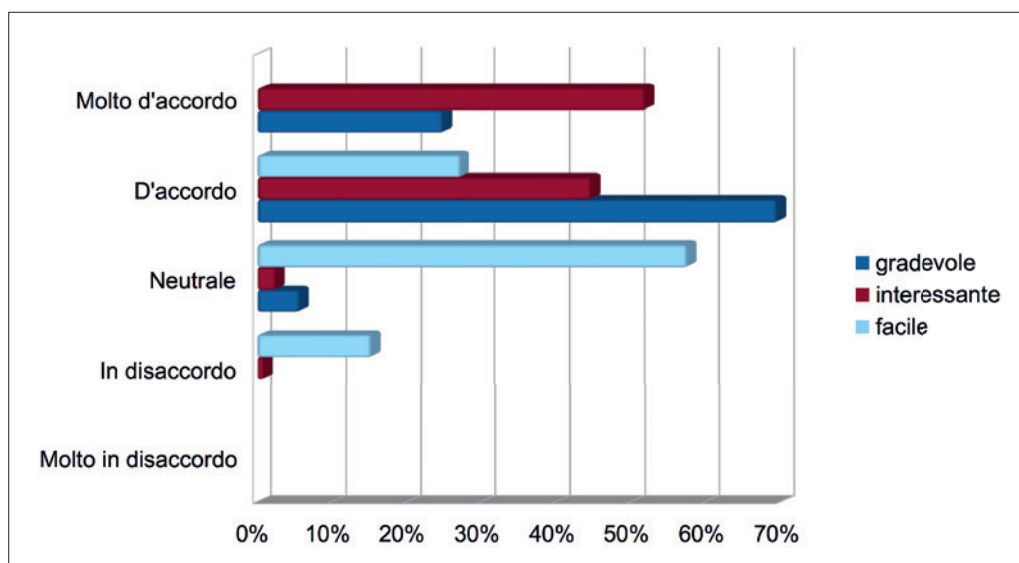


Fig. 4 Percezione del percorso in termini di gradevolezza, interesse suscitato, facilità.

Come si vede dalla figura 4, forte risulta l'apprezzamento per le lezioni in aula sulle fake news che risultano interessanti per il 57% degli studenti e gradevoli per il 54%.

Anche l'analisi delle fake news è stato un lavoro apprezzato: interessante per il 46% studenti, gradevole per il 50%, difficile per il 23%.

Più complesso il quadro per le pratiche valutative e il debate. Se l'autovalutazione è risultata difficile per il 26% degli studenti, ma ha destato l'interesse solo del 13% ed è risultata un'attività gradevole solo per il 10%, molti studenti, ben il 44% ha ritenuto difficile la valutazione tra pari. A questa difficoltà corrisponde però un più elevato interesse, manifestato dal 29% degli studenti; inoltre, il 33% degli studenti ha indicato il peer assessment come gradevole. Per quanto riguarda il debate, la lezione teorica non ha destato particolari reazioni: interessante per il 14% degli studenti, gradevole per il 7%, difficile per il 14%.

Difficili ma interessanti sia la raccolta delle argomentazioni in gruppo che la realizzazione del debate: interessante per il 22% degli studenti, gradevole per il 27%, difficile per il 37% la prima attività; interessante per il 30%, gradevole per il 38%, difficile per il 41% la seconda (Figura 5).

A questi dati fanno eco i commenti liberi. Emerge un forte apprezzamento per il percorso che viene definito «interessante e diverso rispetto a quello che ero abituata a pensare delle lezioni universitarie, infatti mi sono sentita molto coinvolta sia durante il corso all'università sia nello studio individuale». Il coinvolgimento è una percezione che emerge diffusamente e che appare come qualificante.

Le lezioni teoriche sulle fake news sono state valutate positivamente per più aspetti nei commenti: le tematiche interessanti, il rapporto col docente percepito come autorevole ed esperto del tema e allo stesso tempo coinvolgente, non giudicante e incoraggiante.

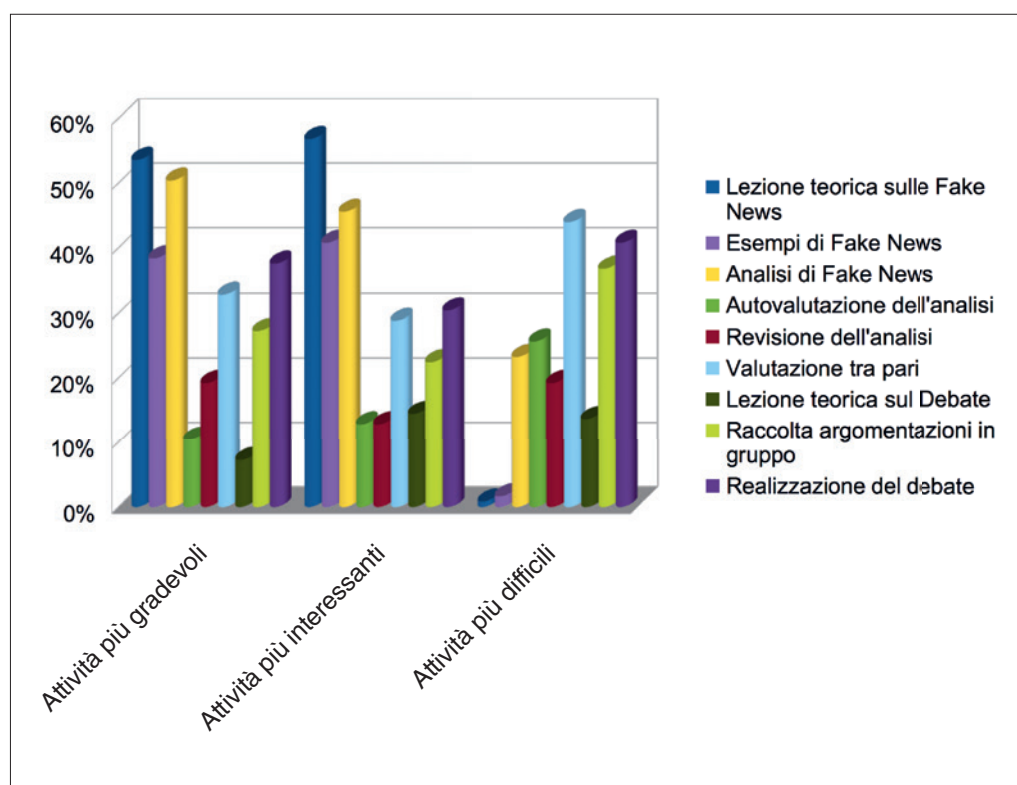


Fig. 5 Percezione delle singole attività in termini di gradevolezza, interesse, facilità.

Per quanto riguarda l'analisi delle fake news, di nuovo gli studenti sottolineano l'interesse verso il tema, cui si affianca l'apprezzamento per l'opportunità di applicare a una situazione reale e attuale le conoscenze acquisite.

Dai commenti emerge la percezione delle pratiche valutative come utili modalità di riflessione e sviluppo; rispetto alla valutazione tra pari, emerge però anche un forte peso dovuto alla responsabilità.

Relativamente al debate, gli studenti manifestano interesse e apprezzamento per l'attività in gruppo, soprattutto per le possibilità di socializzazione e confronto, anche se viene sottolineata una certa complessità dal punto di vista organizzativo.

«È stato un percorso non sempre facile che ci ha permesso però di approfondire temi già conosciuti magari in maniera superficiale e apprendere argomenti del tutto nuovi, sperimentare il lavoro di gruppo nonché sviluppare attività collaborative». È la risposta di uno studente alla richiesta di esprimersi sulla qualità percepita del corso sulle fake news con commenti personali.

In questa frase troviamo una sintesi del quadro emerso rispetto alle tre domande di ricerca.

Nei dati qualitativi e quantitativi queste domande hanno trovato delle risposte e un *file rouge* che le unisce e le ricomponi in un percorso complessivo in cui la peculiarità del tema ha avuto un'adeguata corrispondenza nelle metodologie didattiche proposte.

5 Discussione

Il primo dato da sottolineare è la risposta positiva rispetto al tema proposto. Come anticipato, in Italia il tema delle fake news ha avuto negli ultimi tempi una buona visibilità pubblica, aprendo un vasto fronte di riflessione sui rischi connessi alla presenza dei social media e alla diffusione virale che possono avere contenuti non verificati o volutamente falsi. Questo clima di attenzione si è riverberato nel mondo politico, e si è tradotto in iniziative rivolte al mondo dell'educazione: la campagna #BastaBufale, precedentemente menzionata, ha fornito a tutte le scuole italiane materiali didattici di approfondimento e un decalogo per guidare giovani e giovanissimi nella navigazione in rete.

Sicuramente queste iniziative e il dibattito pubblico hanno avuto la loro risonanza anche in ambito universitario, e infatti gli studenti dimostrano interesse verso un tema così attuale e gettonato; tuttavia lo svolgimento di un approfondimento ha l'effetto di disvelare la loro ignoranza in materia: confrontando il loro livello di conoscenza prima e dopo il percorso, i partecipanti si sono resi conto di quanto fosse superficiale il loro approccio al tema. È probabile quindi che la lezione teorica con cui si è aperto il percorso sia stata così apprezzata anche perché ha generato il loro vivo interesse per una questione su cui prima pensavano di saperne – anche solo per sentito dire – a sufficienza. Le campagne di sensibilizzazione sembrano quindi avere un'efficacia limitata, riescono cioè a destare interesse – se non allarme – tra il pubblico, ma certo non sono sufficienti per fornire gli strumenti necessari a comprendere e disinnescare un fenomeno così complesso e diversificato come quello delle fake news. È così che si può spiegare un livello di gradimento dell'esperienza così elevato: gli studenti accolgono di buon grado un percorso educativo che consente loro di inquadrare il tema e acquisire le competenze necessarie a orientarsi.

Questo dato ci porta quindi ad accogliere con qualche riserva le posizioni di quanti hanno sostenuto l'opportunità di affrontare il fenomeno delle fake news con approcci regolativi (Buckingham, 2017), richiamando invece la centralità di una mediazione di tipo educativo: i giovani hanno voglia di parlare di questi temi, soprattutto quando si rendono conto di non avere sufficienti competenze per orientarsi. Come sintetizzato da Boccia Artieri (2017, n.p.), «la rilevanza del fenomeno delle fake news è inversamente proporzionale al livello di consapevolezza degli utenti (digital literacy) rispetto all'ecosistema informativo nel quale si muovono» ed è questo il motivo per cui non possiamo affidare la soluzione del problema a un intervento «di censura su delega governativa» da parte delle piattaforme, ma dobbiamo moltiplicare l'offerta di opportunità culturali per sviluppare spirito critico e strumenti di analisi. Contrariamente a un'immagine dei giovani come apatici «bamboccioni», ormai entrata a pieno titolo nella cultura popolare nostrana (Serra, 2013; Archibugi, 2017), ci sembra necessario non cadere in facili semplificazioni: quando si offre agli studenti un'occasione per parlare di temi di attualità e uno strumento per comprendere la realtà, il livello di risposta è molto buono.

Il percorso offre riflessioni interessanti anche rispetto al metodo sperimentato per affrontare la tematica: pescare dal repertorio di metodologie della media education sembra infatti rivelarsi una scelta pagante. L'analisi delle fake news risulta infatti essere l'attività più gradita e interessante, subito dopo la lezione teorica. Gli studenti apprezzano quindi gli strumenti ricevuti per decodificare le informazioni online, e sono stimolati dal fatto di potersi confrontare direttamente e operativamente con alcuni casi concreti. È qui che le conoscenze teoriche si trasformano in qualcosa di utile, attraverso un approccio didattico attivo, che coinvolge gli studenti in prima persona. Analizzare le fake news significa non limitarsi a una descrizione del fenomeno, ma confrontarsi con la complessità dei diversi casi concreti, per i quali viene chiesto di valutare intenzioni dell'autore e impatto sui riceventi e sulla società.

Anche la metodologia del debate sembra convincere gli studenti, soprattutto perché dà loro la possibilità di confrontarsi e lavorare in gruppo, anche se emergono alcune osservazioni critiche rispetto agli aspetti organizzativi. Purtroppo, metodologie attive e collaborative risultano essere praticabili nel contesto universitario, ma spesso entrano in conflitto con i vincoli temporali e logistici: la condivisione di argomentazioni pro e contro, attuata attraverso la piattaforma Moodle, avrebbe forse richiesto maggior tempo per il confronto, così come la realizzazione effettiva del debate avrebbe avuto bisogno di aule più capienti e non organizzate nella classica disposizione frontale.

Anche rispetto alla peer assessment, sembrano emergere delle resistenze di tipo culturale da parte degli studenti: la valutazione tra pari è infatti l'attività che, più di tutte le altre, viene percepita come difficile. L'aspettativa da parte degli studenti in contesto educativo è infatti quella di essere oggetto della valutazione da parte del docente, ed è probabilmente questo che rende l'inversione dei ruoli così problematica: valutare i propri pari è vista come una responsabilità troppo grande per uno studente. Eppure l'università dovrebbe proprio contribuire a formare l'autonomia di giudizio degli studenti (si vedano i Descrittori di Dublino): la strategia della valutazione tra pari, così come quella dell'autovalutazione sembrano andare in questa direzione.

6 Conclusioni

Il percorso formativo «Teaching and learning about fake news» rappresenta una prima sperimentazione in ambito accademico su come affrontare il tema delle fake news, contribuendo a far acquisire capacità critiche di analisi delle informazioni agli studenti. I risultati confermano l'opportunità di questo tipo di approccio e un alto livello di gradimento da parte dei partecipanti, che si sentono stimolati da avere la possibilità di approfondire sotto una guida esperta un tema così caldo nel dibattito pubblico. Approcci tipici della media education, come quello dell'analisi, integrati con metodologie attive, quali il debate e forme di valutazione tra pari, risultano efficaci per gli scopi preposti, sia in termine di

acquisizione di conoscenze, sia nell'ottica di sviluppare lo spirito critico e l'autonomia di giudizio.

In termini più generali, ci sembra quindi di poter affermare l'attualità degli approcci media educativi, tipicamente centrati sullo studente, anche rispetto al delicato tema delle fake news: in questo senso la media education conferma la necessità di prendere in analisi tutti i prodotti della cultura di massa, in cui il fenomeno delle fake news rientra a pieno titolo. Emergono però anche alcune limitazioni dell'approccio adottato: il tema e le metodologie scelti per l'intervento educativo sembrano infatti mettere in discussione i vincoli organizzativi tipici del contesto universitario, nonché stravolgere le aspettative di studenti e professori, abituati ormai a ruoli tradizionali.

Bibliografia

- Aquario, D., & Grion, V. (2018). «Valutazione per l'apprendimento»: autovalutazione e valutazione fra pari in alcuni corsi dell'Università di Padova. In E. Felisatti & A. Serbati (Eds.), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 240-257). Milano: FrancoAngeli.
- Archibugi, F. (2017). *Gli sdraiati*, [Film] Italia: Lucky Red.
- Boccia Artieri, G. (2012). *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society* (Vol. 1097). Milano: FrancoAngeli.
- Boccia Artieri, G. (2017), Le fake news: un problema di cultura e consapevolezza. *I media-mondo: la mutazione nella connessione*, <https://mediamondo.blog/2017/12/05/le-fake-news-un-problema-di-cultura-e-consapevolezza/> [Accesso 26.02.2018]
- Boud, D., & Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Buckingham, D. (2006). *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- Buckingham, D. (2017). *Fake news: is media literacy the answer?*, <https://davidbuckingham.net/2017/01/12/fake-news-is-media-literacy-the-answer/> [Accesso 26.02.2018]
- Dickson, R. (2004). Developing «Real-World Intelligence»: Teaching Argumentative Writing through Debate. *The English Journal*, 94(1), 34-40.
- Dickson, E., Hafer, C., & Landa, D. (2015). Learning from Debate: Institutions and Information. *Political Science Research and Methods*, 3(3), 449-472.
- Hall, S., Critcher, C., & Jefferson, T. (1978). *Policing the crisis. Mugging, the State and Law and Order*. Hong Kong: Mc Millan Press.
- Hobbs, R. (2016) (ed.). *Exploring the Roots of Digital and Media Literacy through Personal Narrative*. Philadelphia: Temple University Press.

- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. New York: New York University Press.
- Kucharski, A. (2016). Post-truth: Study epidemiology of fake news. *Nature*, 540, 525.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. London: Comedia.
- Mihailidis, P., & Viotty, S. (2017). Spreadable Spectacle in Digital Culture: Civic Expression, Fake News, and the Role of Media Literacies in «Post-Fact» Society. *American Behavioral Scientist*, 61(4), 441-454.
- Morozov, E. (2017). Moral panic over fake news hides the real enemy – the digital giants. *The Guardian*, 8th January 2017, <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/jan/08/blaming-fake-news-not-the-answer-democracy-crisis> [Accesso 29.03.2018]
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Osborne, A. (2005). Debate and student development in the history classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, 103, 39-50.
- Peters, M.A. (2017). Education in a post-truth world. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 563-566.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge.
- Serra, M. (2013). *Gli sdraiati*. Milano: Feltrinelli.