

«Internauti non si nasce, ma si diventa!» Un percorso media-educativo per la scuola secondaria di primo grado¹

Maria Ranieri

Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Firenze

Abstract

Muovendo da un'analisi del concetto di credibilità e delle nuove sfide poste da Internet e dai media digitali rispetto alla valutazione della credibilità dell'informazione online, viene presentata un'esperienza di educazione alla comprensione critica dell'informazione digitale realizzata nella scuola secondaria di primo grado. L'esperienza, seppur limitata nel tempo e nel numero di soggetti coinvolti, è indicativa del grande lavoro che resta ancora da fare. In linea con altre indagini di più ampia portata, gli studenti hanno infatti mostrato di possedere molte ingenuie credenze sul funzionamento di Internet e sul problema della credibilità delle fonti. Il percorso didattico implementato in classe si è focalizzato sulla messa in discussione di queste ingenuie credenze e sullo sviluppo di capacità critica di analisi e valutazione dell'informazione, conseguendo qualche primo risultato positivo.

Parole chiave: comprensione critica, informazione digitale, credibilità, giovani, educazione.

¹ È il titolo dato a un laboratorio del CLEMI (Parigi, Francia) sull'educazione a Internet, facendo eco a quanto scrisse sessant'anni fa Simone de Beauvoir a proposito delle donne ne *Il secondo sesso* (Jacquinot-Delaunay, 2009).

Introduzione

Negli ultimi dieci anni, l'immagine del «nativo digitale» per indicare le generazioni cresciute «a pane e bit» ha conosciuto una notevole fortuna. Autori come Prensky (2001a; 2001b) e simili (si vedano ad esempio: Taposcott, 1998; Oblinder e Oblinder, 2005) ci hanno consegnato una rappresentazione dei giovani nati dopo gli anni Ottanta come dotati di nuovi stili cognitivi e capaci di gestire in modo critico grandi quantità di informazioni: la familiarità con flussi ininterrotti di informazione renderebbe i «nativi digitali» più capaci di leggere le informazioni tra le righe e di distinguere tra informazioni affidabili e inaffidabili (Veen e Vrakking, 2004). In questo senso, qualcuno li definisce anche come «net savvy» (Levin e Arafeh, 2002).

In realtà, come sottolineato da più parti (Calvani et al., 2010; Jacquinet-Delaunay, 2009; Bennet et al., 2008), la familiarità e l'abilità tecnica che i giovani mostrano di possedere nei riguardi delle tecnologie non devono trarci in inganno. Indagini nazionali e internazionali su ampia scala mostrano che gli studenti tendono generalmente a fidarsi della «bontà» dei contenuti trovati sul web, manifestando scarsa riflessione critica e passività, e lasciandosi guidare dalla casualità senza una valutazione preventiva delle fonti (si vedano ad esempio Sutherland-Smith, 2002; Eagleton et al., 2003; Ravestein et al., 2007). Insomma, stando ai risultati di queste indagini: internauti non si nasce, ma eventualmente lo si diventa... Che cosa significa allora diventare internauti? Quali criticità specifiche sollevano Internet e i media digitali, specie per i più giovani? Come promuovere nelle nuove generazioni la capacità di comprendere criticamente i media e in particolare i contenuti digitali presenti online?

In questo breve contributo affronteremo, seppur rapidamente, questi interrogativi e presenteremo un percorso educativo volto a sviluppare in studenti della scuola secondaria di primo grado forme di riflessività critica nei riguardi di Internet come ambiente informativo digitale.

Credibilità e affidabilità in ambienti digitali

Abbiamo detto che internauti non si nasce, ma eventualmente lo si diventa. Dunque, che cosa significa diventare internauti? La risposta può essere tanto sintetica quanto complessa. Diventare internauti significa acquisire quell'insieme di conoscenze, capacità e abilità per leggere in modo critico l'informazione e i contenuti online, per valutarne la credibilità e l'affidabilità, per creare informazione piuttosto che riceverla passivamente. Ciò che rende subito complessa questa definizione è il concetto stesso di credibilità insieme a quello di affidabilità e simili. Che cosa significa che un'informazione è credibile? Di quali criteri disponiamo per valutare la credibilità di una fonte informativa? Se e come cambia il concetto di credibilità nell'era digitale?

Quando si prova a riflettere sul concetto di credibilità e affini, ci si rende subito conto di avere a che fare con costrutti fluidi e di difficile definizione. Un interessante tentativo di ricostruire l'evoluzione semantica del concetto di credibilità lo troviamo in Metzger e Flanagin (2008), che mostrano come da Aristotele in poi il tema della credibilità è stato affrontato da diverse prospettive di ricerca con esiti anche differenti, per cui non esiste oggi una definizione univoca e condivisa di questo concetto. Aristotele, pur distinguendo tra dimensioni diverse, ossia *ethos* (ovvero l'appeal derivante dalle caratteristiche

dell'oratore), *pathos* (ovvero l'appeal esercitato sulle emozioni) e *logos* (l'appeal basato sul ragionamento), riteneva in ultima analisi che la credibilità fosse determinata dalle caratteristiche dell'oratore. Più tardi, nel corso del XX secolo, tornarono sul tema gli psicologi sociali: il Gruppo di Yale definì la credibilità nei termini di expertise e affidabilità e, per la prima volta, tracciò una distinzione tra credibilità della fonte, credibilità del messaggio e credulità del pubblico. Successivamente, l'interesse per il tema della credibilità ha trovato un riscontro tra i professionisti dei media. Qui, la scoperta significativa è stata che un media viene ritenuto dal pubblico tanto più credibile quanto più ne dipende. Esiste in altri termini anche la credibilità del media.

Gli studi sulla credibilità hanno poi conosciuto una nuova stagione alla fine del secolo scorso con l'avvento di Internet e dei media digitali. Questi ambienti fondono nozioni prima tenute distinte come credibilità della fonte, del messaggio e del media. In particolare, Internet ha introdotto delle novità rilevanti per il problema della valutazione della credibilità/affidabilità dell'informazione: quali sono dunque questi elementi che differenziano l'informazione online da quella veicolata attraverso canali tradizionali?

Intanto, il fatto che tutti – a patto che abbiano accesso agli strumenti digitali, ovviamente – possono produrre contenuti digitali e pubblicarli online, anche in condizioni di anonimato, è un elemento di novità: chi è responsabile dell'informazione in questi casi? quanto può essere ritenuta credibile una certa informazione?

La fonte dell'informazione è un elemento davvero cruciale per formulare giudizi e valutazioni sulla credibilità. Eppure, in Internet la fonte assume contorni sfumati e ambigui: a volte manca, altre è incompleta, altre ancora è indecifrabile o si confonde o ancora si maschera. Può mancare perché non esistono standard condivisi sulle modalità di pubblicazione; può essere indecifrabile perché fa riferimento, ad esempio, a situazioni specifiche ignote ai più; può essere confusa o ambigua perché prodotta a più mani (si pensi a Wikipedia: qual è la fonte in questo caso?) o perché ripresa da altri siti attraverso gli aggregatori, determinando una sorta di deficit di contesto.

Si consideri poi che mancano controlli di qualità preventivi, in grado di offrire garanzie circa l'affidabilità dell'informazione, come pure mancano standard condivisi sulla pubblicazione delle informazioni online: queste possono essere facilmente alterate, modificate, plagiate.

Inoltre, la convergenza dell'informazione e dei canali mediali può influire sui giudizi relativi alla credibilità, confondendo l'utente a vari livelli: si pensi, ad esempio, all'«effetto livellamento» (*leveling effect*, Burbules, 1998), ossia all'appiattimento del valore dell'informazione dovuto ai sistemi stessi di ritrovamento dei motori di ricerca che presentano i risultati delle ricerche nella stessa pagina, mettendo insieme siti commerciali e non commerciali.

In sintesi, l'abbondanza, l'assenza di controlli di qualità, la frammentarietà, il deficit di contesto, la disintermediazione e così via spostano sull'utente gran parte del lavoro cognitivo necessario per valutare la credibilità e l'affidabilità dell'informazione online (Ranieri, 2006).

Parallelamente, nei social network vanno emergendo nuovi meccanismi di costruzione della credibilità, che compensano l'anonimato tipico degli ambienti digitali attraverso inedite forme di approvazione sociale. In particolare, sempre Metzger e Flanagin (2008), nella loro accurata analisi del problema, indicano quattro nuove strategie: la *credibilità conferita* (*conferred credibility*), che dipende dalla reputazione positiva della persona o

dell'ente che raccomanda una certa risorsa informativa; la *credibilità tabulata* (*tabulated credibility*), che si basa sulla valutazione tra pari di un qualche aspetto di un individuo, un'organizzazione, un prodotto attraverso l'assegnazione di un punteggio da cui ne deriva una classifica complessiva; la *credibilità presunta* (*reputed credibility*), che si fonda sulla reputazione di cui una certa persona o organizzazione gode nei social network; e infine la *credibilità emergente*, come fenomeno risultante dall'impegno di persone e gruppi sociali che attraverso sistemi aperti costruiscono repository di risorse digitali (si pensi, ad esempio, a Wikipedia).

Quale impatto hanno queste caratteristiche dell'informazione digitale sui più giovani? Quali competenze sono necessarie per valutare la credibilità delle informazioni online?

Il problema della credibilità delle informazioni ottenute attraverso i media digitali presenta problematiche specifiche e maggiori rischi per i più giovani. Prima di tutto, rispetto agli adulti, le nuove generazioni fanno maggiore ricorso a Internet per ottenere informazioni: i giovani sono «grandi consumatori» di informazioni digitali e spesso Internet è la loro unica fonte. Inoltre, la percezione del rischio può essere inferiore nella misura in cui non ritengono di essere in possesso di dati o informazioni delicate (come ad esempio, informazioni finanziarie). La mancanza di esperienze di vita rende poi più difficile per loro comprendere alcuni dei meccanismi su cui si basa la costruzione della credibilità, anche nelle sue versioni più elettroniche. Oltre alle esperienze personali i più giovani differiscono poi dagli adulti in rapporto al loro sviluppo cognitivo ed emotivo (Eastin, 2008).

Tutti questi elementi rendono necessaria oggi più che mai un'educazione attenta a coltivare pensiero critico e forme di riflessività cognitiva alta, in linea con quanto indicato più di un secolo fa da Dewey e più recentemente da Morin.

Comprensione critica e media digitali: un webquest sugli adolescenti digitali

Presentiamo ora, seppur a grandi linee, un percorso didattico orientato allo sviluppo di capacità di fruizione critica dei contenuti online e alcuni dei risultati emersi nel corso della sua implementazione in una classe della scuola secondaria di primo grado. Il percorso, intitolato «Essere o non essere...adolescenti digitali»², è stato realizzato da Marco Guastavigna e da Maria Ranieri nell'ambito di una delle azioni previste dal Progetto europeo di Media Education «On Air»³. Come anticipato, la finalità era quella di promuovere negli adolescenti comprensione critica dei messaggi mediali, in particolare dei contenuti disponibili in Internet, e di favorire forme di riflessività verso le attività di

² Il percorso è interamente disponibile online al seguente indirizzo: <http://www.noiosito.it/med/wqen>.

³ Il progetto «On Air» è stato promosso dall'Associazione italiana di Educazione ai media e alla comunicazione (MED, <http://www.medmediaeducation.it>) e dalla Facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università La Sapienza (Roma). Informazioni dettagliate sul progetto, i partner, gli obiettivi e i risultati conseguiti sono disponibili al seguente indirizzo: <http://www.onair.medmediaeducation.it>.

fruizione (*reading media*) e creazione di testi mediali (*writing media*), di natura anche diversa. Il focus sui diversi media muoveva da un approccio cross-mediale al problema della comunicazione digitale. L'idea era che per sviluppare a pieno il pensiero critico fosse opportuno misurarsi con differenti esigenze comunicative in termini di densità concettuale, estensione e intensità, oppure in base alla presenza o assenza del destinatario e all'uso o meno del linguaggio orale.

Il percorso è stato progettato sul modello del WebQuest (Dodge, 1997), un metodo didattico ispirato all'*Inquiry-Based-Learning* e basato sull'assegnazione agli studenti di una consegna di lavoro da svolgere avvalendosi di risorse Internet in parte predefinite e in parte da cercare, selezionare e valutare. Il tema proposto come oggetto d'indagine riguardava le rappresentazioni che i vari media (TV, giornali, web) offrono degli adolescenti e del loro rapporto con i media, in modo da stimolare gli studenti a riflettere sul proprio rapporto con Internet.



Figura 1. Homepage del Webquest «Essere o non essere... adolescenti digitali?».

Le attività suggerite prevedevano la seguente articolazione:

- prima esplorazione del set predefinito di risorse online sulla relazione tra adolescenti e media digitali;
- integrazione del set iniziale di risorse attraverso la ricerca di ulteriori informazioni muovendo dal motore di ricerca interno di «La Repubblica» e YouTube;
- analisi, confronto e valutazione delle risorse individuate con lo scopo di scoprire visioni e valori, rappresentazioni implicite degli adolescenti e così via;
- organizzazione concettuale del materiale individuato e sintesi;
- presentazione della sintesi in una varietà di formati espressivi come presentazione orale, presentazione multimediale supportata da power point, redazione di un post in un blog, elaborazione di un articolo di giornale.

Allo scopo di favorire lo sviluppo di consapevolezza nei riguardi delle strategie di ricerca messe in atto dagli studenti per localizzare altre risorse online è stata fornita una griglia per registrare le parole chiave utilizzate per la ricerca, il numero dei risultati ottenuti e note e commenti. Altri strumenti didattici utilizzabili nel corso dell'attività erano: una scheda sulle regole fondamentali del giornalismo, una scheda sulle mappe concettuali come dispositivi utili per organizzare idee e concetti e una mappa concettuale appena abbozzata come spunto per la strutturazione del materiale via via trovato sul tema oggetto di indagine.

Sul piano valutativo, sono stati considerati tre distinti livelli, ossia il gradimento da parte degli studenti, gli apprendimenti acquisiti e il cambiamento di percezioni/rappresentazioni, e per ciascuno di questi livelli è stato allestito uno specifico strumento di rilevazione.

Il percorso è stato implementato, in provincia di Carrara, in una classe di prima media, nei mesi di aprile e maggio 2010, coinvolgendo un totale di 18 alunni⁴. L'attività si è svolta nel pomeriggio, nell'aula di informatica, ed è stata seguita dall'insegnante di matematica e da una studentessa in tesi⁵. Il percorso ha richiesto 16 ore di attività per 2 ore alla settimana.

Non c'è spazio in questa sede per fornire un resoconto dettagliato dell'esperienza⁶. Ci limitiamo a confrontare le risposte date dagli studenti al questionario somministrato prima e dopo l'esperienza per esplorare le loro rappresentazioni di Internet quale fonte informativa. Dal confronto emergono, a nostro avviso, differenze significative che mostrano come anche una breve esperienza – se accompagnata da strumenti adeguati – possa incidere sulle percezioni che gli studenti hanno di Internet e sul loro rapporto con l'informazione.



Figura 2. Attività in classe⁷.

⁴ Il percorso è stato implementato anche in una scuola media in Sardegna con il supporto della professoressa Anna Rita Vizzari.

⁵ Si tratta di Sabina Guadagni, che con estrema sensibilità e attenzione ha seguito il processo di implementazione delle attività in aula.

⁶ Un resoconto dettagliato dell'esperienza è disponibile online sul portale del progetto: <http://www.onair.medmediaeducation.it>.

⁷ Foto realizzate da Sabina Guadagni, che ringraziamo per la gentile concessione.

Gli aspetti indagati dal questionario sono sintetizzabili nei seguenti quesiti: «In che modo selezioni le informazioni trovate in Internet e nei siti web?»; «Pensi che l'informazione su Internet sia neutrale?»; «Quando devi scrivere una relazione su un certo argomento, consideri solo le fonti informative trovate in Internet oppure no? Se no, quali altri tipi di fonti informative consideri?»; «Sai come funzionano i motori di ricerca? In che modo influenzano i risultati della ricerca?».

Dalle risposte ottenute prima dell'esperienza sono emerse alcune costanti riconducibili a due principali dimensioni: tecnologica e critico-cognitiva. Abbiamo riscontrato che gli alunni (8 su 10), pur utilizzando spesso Google, non hanno un'idea molto chiara del funzionamento dei motori di ricerca e di come il loro funzionamento possa influenzare i risultati ottenuti. La gran parte degli studenti tende a utilizzare esclusivamente le informazioni trovate nella prima pagina dei risultati e soltanto 2 studenti su 10 hanno risposto di andare su Google e di «pensare e poi scrivere la parola precisa per ottenere l'informazione più adatta alla ricerca e poi cercare tra i tanti dati quello più utile»; o di «cercare tra le tante informazioni soltanto quella più adatta a quello che mi serve».

Rispetto alla dimensione critico-cognitiva si evince una generale confusione nelle idee che i ragazzi hanno intorno alla neutralità o meno dell'informazione presente sul web: 7 studenti su 10 hanno dichiarato di non mettere in dubbio l'affidabilità delle informazioni trovate in rete. Hanno risposto, ad esempio, che «l'informazione è neutrale perché quando cerco una parola il significato è sempre giusto»; oppure «sì, l'informazione è neutrale perché su Google e su Wikipedia c'è tutto quello che cerco». Soltanto 3 studenti su 10 hanno risposto negativamente: «Le informazioni non sono neutrali, perché molte persone creano siti falsi su Internet»; «No, perché su Google puoi trovare anche informazioni sbagliate»; oppure «No perché su Internet ci navigano tutti e molte informazioni possono essere false».

In definitiva, per la maggior parte degli alunni, in base a quanto emerso dal questionario somministrato in fase iniziale, le informazioni online sono generalmente affidabili. Pochi hanno manifestato dubbi circa l'effettiva credibilità dei siti web.

Lo stesso questionario è stato somministrato al termine dell'esperienza. Le informazioni restituite da questa seconda somministrazione hanno rivelato ancora una certa confusione rispetto alla conoscenza del funzionamento dei motori di ricerca o al modo in cui vengono selezionati i dati, ma è interessante notare come siano cambiate alcune risposte relative alla domanda: «Pensi che l'informazione su Internet sia neutrale?», alla quale molti, che prima avevano risposto affermativamente, in fase conclusiva hanno fornito risposte diverse, come ad esempio: «No, le informazioni non sono neutrali perché su Internet non le controlla nessuno», oppure «No, perché su Internet ci sono tante informazioni false», o ancora «Le informazioni su Internet non sono tutte vere come nei libri perché le possono scrivere tutti». È significativo riportare la risposta di M. che, mentre nel primo questionario aveva scritto: «L'informazione in Internet è neutrale perché quando cerco una parola su Google e su Wikipedia trovo tutto quello che cerco e il significato è sempre giusto», nel secondo scrive invece: «L'informazione su Google non è sempre neutrale, perché i siti sono tantissimi e devo stare attenta alle informazioni che trovo perché possono essere false». Possiamo considerare questo genere di risposte come uno dei risultati positivi di questa esperienza, che ha permesso agli studenti di cominciare a riflettere intorno al problema della credibilità delle fonti e dei contenuti online.

Conclusioni

Il consistente impatto che l'informazione digitale ha oggi sulle nostre vite richiede di affinare le capacità di comprensione critica dell'informazione. Nell'era digitale, l'informazione si presenta sempre più frammentaria, priva di contesto e ambigua nelle fonti. Parallelamente la complessità crescente che caratterizza i sistemi odierni di costruzione della credibilità in ambienti digitali rende sempre più urgente una riflessione approfondita sui meccanismi sottostanti e sulle nuove strategie di validazione dell'informazione che si vanno profilando sui network online. Lo studio di questi meccanismi è appena iniziato e molto resta da fare.

Da un lato, la ricerca sui media deve fornire elementi utili per una migliore comprensione delle trasformazioni in corso. Dall'altro, l'educazione ai media rimane una risposta fondamentale per aiutare le nuove generazioni ad avvalersi criticamente dei contenuti digitali. A scuola, prima di tutto, ma anche in altri contesti, lo sviluppo delle capacità di comprensione critica delle informazioni dovrebbe a nostro avviso costituire un obiettivo prioritario dell'educazione nel XXI secolo. L'esperienza che abbiamo qui presentato, seppur limitata nel tempo e nel numero di soggetti coinvolti, è indicativa di quanto sia ancora lunga la strada da percorrere: «Internauti non si nasce, ma lo si diventa», e a questo scopo la mediazione della scuola e delle istituzioni educative risulta a nostro avviso fondamentale.

Maria Ranieri è ricercatrice in Didattica e Pedagogia speciale e insegna Tecnologie dell'Istruzione e Didattica dell'Interazione comunicativa presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Firenze.

Bibliografia

- Bennett S., Maton K. e Kervin L. (2008), The «digital natives» debate. A critical review of the evidence, *British Journal of Educational Technology*, n. 6, vol. 39, pp. 775-786.
- Burbules N. C. (1998), Digital Texts and Future of Scholarly Writing and Publication, *Journal of Curriculum Studies*, n. 1, vol. 30, pp. 105-124.
- Calvani A., Fini A., e Ranieri M. (2010), *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per svilupparla e valutarla*, Trento, Erickson.
- Dodge B. (1997), *Some Thoughts About WebQuests*, e-paper: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.
- Eagleton M. B., Guinee K. e Langlais K. (2003), Teaching Internet literacy strategies: the hero inquiry project, *Voices from the Middle*, n. 3, vol. 10, pp. 28-35.
- Eastin M.S. (2008), *Toward a Cognitive Developmental Approach to Youth Perceptions of Credibility*. In M.J. Metzger e A.J. Flanagin (a cura di), *op. cit.*, pp. 29-47.
- Jacquinet-Delaunay G. (2009), *De quelques repérages pour la recherche en éducation aux médias*. In P. Verniers (a cura di), *EuroMeduc. L'éducation aux medias en Europe. Controverses, défis et perspectives*, Bruxelles, EuroMeduc, pp. 143-151.

- Levin D. e Arafteh S. (2002), *The digital disconnect: the widening gap between Internet-savvy students and their schools*, Washington, DC, Pew Internet & American Life Project.
- Metzger M.J. e Flanagin A.J. (a cura di) (2008), *Digital Media, Youth, and Credibility*, Cambridge, Massachusetts, London, The MIT Press.
- Oblinger D. e Oblinger J. (2005), *Is it age or IT: First steps towards understanding the net generation*. In D. Oblinger e J. Oblinger (a cura di), *Educating the Net generation*, EDUCAUSE, Boulder, CO, pp. 2.1-2.20.
- Prenkys M. (2001a), Digital natives, digital immigrants, Part II: Do they really think differently?, *On the Horizon*, n. 6, vol. 9, p. 4.
- Prenkys M. (2001b), Digital natives, digital immigrants, *On the Horizon*, n. 5, vol. 9, pp. 1-6.
- Ranieri M. (2006), *Formazione e cyberspazio. Divari e opportunità nel mondo della rete*, Pisa, ETS.
- Ravesteyn J., Ladage C. e Johsua S. (2007), Trouver et utiliser des informations sur Internet à l'école: problèmes techniques et questions éthiques, *Revue française de pédagogie*, n. 158, pp. 71-83.
- Sutherland-Smith W. (2002), Weaving the literacy Web: Changes in reading from page to screen, *The Reading Teacher*, n. 7, vol. 55, pp. 662-669.
- Tapscott D. (1998), *Growing up digital: The rise of the Net generation*, New York, McGraw-Hill.
- Veen W. e Vrakking B. (2006), *Homo Zappiens. Growing up in a digital age*, London, Network Continuum Education.