

***Differenze di genere nella percezione e valutazione delle fake news: uno studio di caso con studenti di scuola secondaria di secondo grado***

**Gender differences in fake news perception and evaluation: A case study with second grade secondary school students**

Daniele Agostini e Corrado Petrucco\*

**Riassunto**

Il recente interesse dei media sul tema delle *fake news* evidenzia che va data una particolare attenzione educativa al *fact-checking*: ogni studente va formato a queste competenze che gli saranno utili durante il suo curriculum di studi e successivamente anche nei contesti di lavoro e di vita. Sono competenze non solo tecnologiche ma anche di *critical thinking* e oggi si esplicitano soprattutto come abilità di Information Literacy, ovvero come l'insieme di competenze tecniche e metodologiche che mettono in grado la persona di sapere dove e come cercare le informazioni, di filtrarle efficacemente e soprattutto di valutarle in modo adeguato (Head & Eisenberg, 2010). Nell'articolo vengono presentati i risultati di una indagine esplorativa su 184 studenti del terzo e quarto anno di scuola secondaria di secondo grado (16-18 anni) dove esprimono il loro parere sulle istituzioni che più dovrebbero occuparsi del problema (scuola e Università). In particolare, vengono confrontate le percezioni e l'approccio al fenomeno delle *fake news* da parte delle ragazze dei ragazzi che, pur presentando molte somiglianze, differiscono per alcuni aspetti fondamentali, come ad esempio la percezione delle proprie competenze tecnologiche e l'importanza data alle differenti caratteristiche della fonte.

*Parole chiave:* Fake news, Critical Thinking, Competenze Digitali, Information Literacy, Fact-checking, Gender.

**Abstract**

The recent media interest in the topic of fake news shows that particular

---

\* Università degli Studi di Padova

attention must be given to fact-checking process: each student must be educated in these skills that will be useful during his/her school curriculum and subsequently also in work and life contexts. These skills are not only technological but also “critical thinking” skills and they are made explicit above all as Information Literacy skills, that is, as the set of technical and methodological skills that enable students to know where and how to search for information online, to filter it effectively and above all, to evaluate them adequately (Head & Eisenberg, 2010). The article presents the results of an exploratory survey about their perceptions of fake news on 184 students of the third and fourth year of secondary school (16-18 years). In particular, the perceptions and the approach to the phenomenon of fake news by the girls of the boys are compared which, although presenting many similarities, differ in some fundamental aspects, such as the perception of their technological skills and the importance given to different characteristics of the source as well as their views on which institutions should deal with the problem.

*Keywords:* Fake news, Critical Thinking, Digital Competence, Information Literacy, Fact-checking, Gender.

## 1. Introduzione

I *social network* stanno diventando una delle più importanti fonti di informazione soprattutto fra i più giovani: in particolare i media tradizionali perdono costantemente terreno sia in termini di percezione di affidabilità che come fonte informativa privilegiata (Statista, 2019; Reuters, 2019; Notley et al., 2017). Anche il ruolo dei media, inteso proprio come “mediatori” tra le fonti ed il pubblico, subisce una forma di dis-intermediazione, che vede personaggi della società, della politica e della cultura bypassare ogni “old” media comunicando direttamente alle persone attraverso canali come Twitter o Instagram (Mazzoleni, 2017). Parallelamente, però, è anche in corso una trasformazione della percezione epistemica delle fonti informative online, per la quale si sta passando dall’accettazione di una fonte garantita da una qualche forma di autorità esterna riconosciuta, a quella di una fonte a cui si attribuisce personalmente autorevolezza e credibilità, spesso indipendentemente dal suo ruolo istituzionale o di *expertise* (Fonagy, 2017).

Questo problema rappresenta un rischio per tutta la società nel momento in cui le persone sono esposte a notizie e contenuti imprecisi o completamente falsi: le cosiddette *fake news* (Zhang & Ghorbani, 2020; Lazer, 2018). A volte le queste sono generate involontariamente ma molto spesso sono il risultato di processi di dis-informazione e mis-informazione volti a cambiare atteggiamento

menti ed opinioni nei vari contesti sociali o politici (Wardle & Derakhshan, 2018). Alcuni autori distinguono infatti tra dis-information, che è la diffusione di notizie effettivamente false, la mis-information, definita come l'involontaria diffusione di dati e informazioni non accurate, e la mal-information: informazioni corrette o opinioni condivise per causare danno (e.g. odio, molestie, ecc.) (Wardle & Derakhshan, 2017). Molte notizie provengono dai siti online dei media tradizionali e vengono poi riportate e discusse nei vari social ma alcune non provengono da fonti facilmente rintracciabili e verificabili e si riferiscono, in genere, a personaggi o tematiche che l'opinione pubblica percepisce come dotate di un forte impatto emozionale: proprio per questo sono caratterizzate da elementi comunicativi, da intenzionalità e contenuti volti a suscitare sorpresa, esasperazione o indignazione (Bakir & McStay, 2018).

## 2. Framework Teorico

Un recente studio effettuato in 27 paesi riporta che solo il 41% degli utenti riesce effettivamente a comprendere se un contenuto ricevuto via *social media* sia vero o falso (Ipsos-MORI, 2018). Inoltre, se da un lato le persone subiscono gli effetti delle *fake news*, dall'altro possono anche diventare l'involontario veicolo della loro diffusione: alcune ricerche sul tema stimano, ad esempio, che circa il 25% degli utenti di media sociali negli USA condivide notizie non verificate (Barthel et al., 2016). Queste, molto spesso, vengono condivise attraverso le reti sociali in un processo veloce che a volte dura pochi secondi e che implica una decisione sul grado di fiducia nei confronti della fonte dalla quale provengono. Questi rapidi processi decisionali sono per la maggior parte inconsci (Bakir & McStay, 2017) e sono influenzati da *bias* più o meno forti quando i contenuti trattano argomenti (*topics*) particolarmente sensibili di tipo politico/sociale (Asri & Sualman, 2019). Va inoltre tenuto conto che molte *fake news* sono appositamente strutturate per ingannare (Dentith, 2017).

Le generazioni più giovani utilizzano i social più delle precedenti e sono perciò più esposte a questi pericoli (Mese & Aydin, 2019; Smith & Anderson, 2018; Lenhart et al., 2010). Esse faticano a giudicare in modo critico i contenuti dei flussi informativi dei social ai quali sono costantemente connessi (McGrew et al., 2017; Ilomäki et al., 2016). Anche il tasso di condivisione sembra elevato: alcuni studi riportano che solo il 44% dei *teens* (10-18 anni) si sente in grado di poter distinguere tra notizie vere e false (Robb, 2017). Un fatto rilevante è che un'alta percentuale di questa fascia di età (in alcune ricerche più del 60%) dichiara di aver condiviso almeno una volta quella che si è rivelata poi una *fake news* (Chen, Sin, Theng, & Lee, 2015). Proprio l'azione

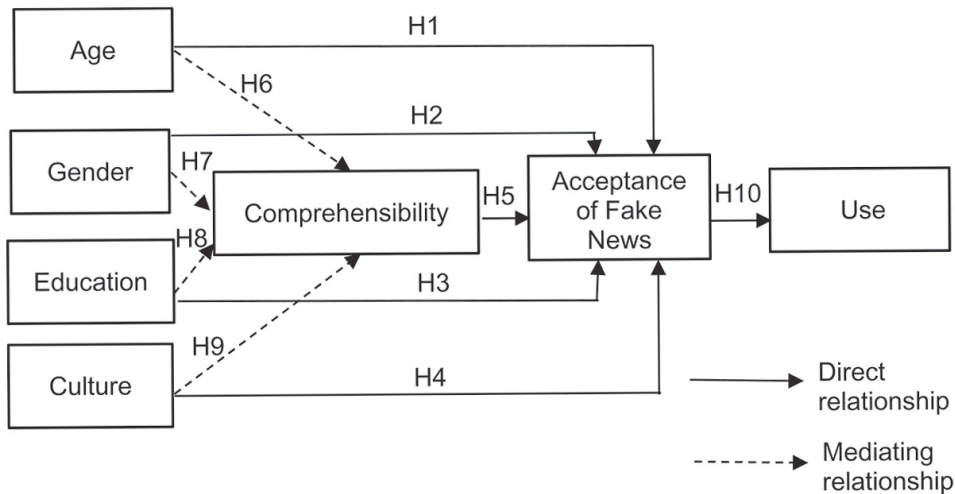
della condivisione è un elemento importante che coinvolge molti processi cognitivi che si sviluppano in tre fasi: prima, durante e dopo la condivisione. I fattori più importanti sono per lo più di carattere euristico (Flanagin, Winter & Metzger, 2018):

- la reputazione che è attribuita alla fonte;
- se la notizia è stata già condivisa da altri e la rilevanza percepita;
- se la notizia è presente in più fonti differenti.

Nel momento di compiere l'azione (i.e., click sullo *share button*) viene deciso il target della condivisione (solo alcune persone o un gruppo più ampio). Dopo la condivisione scatta l'aspettativa di *feedback* e, se questi non confermano la notizia, si può decidere di commentarla come *fake* o cancellare la condivisione. C'è un altro elemento non meno importante da considerare: la condivisione avviene molto più spesso con *news* che in qualche modo confermano le nostre credenze rispetto a quelle che le contraddicono. Questo atteggiamento è conosciuto come *confirmation bias* (Flaxman et al., 2016). Da queste considerazioni possiamo affermare quindi che l'attività di *fact-checking* non è facile: i processi psicologici e cognitivi coinvolti rivelano che molto raramente le persone verificano subito se i contenuti sono reali (Leeder, 2019). La verifica avviene, eventualmente, soltanto dopo la messa in discussione della notizia da parte del gruppo dei propri contatti (Wang & Fussel, 2020).

Femmine e maschi sembrano avere un diverso modo di approcciare le notizie e, in particolare, di fruire delle notizie sui nuovi media. Non esistono molti studi a proposito dei rispettivi atteggiamenti nei riguardi delle *fake news* e nessuno di questi è stato condotto in Italia. Le ricerche disponibili forniscono dati a volte contrastanti. Ad esempio, Pop & Ene (2019) riportano nella loro ricerca che le donne giovani sono meno propense a diffondere *fake news* online mentre, un altro studio, condotto fra gli utenti americani dei social media, individua i maschi come i maggiori consumatori di notizie e sostiene che siano le femmine ad avere maggiore probabilità di credere ad una notizia falsa trovata sui *social* (Shu, Wang & Liu, 2018). I risultati della ricerca di Tantau et al. (2018) sono più sfumati: oltre al genere, l'età sembra giocare un ruolo significativo nell'accettazione e diffusione delle *fake news*. Un altro recente studio (vedi fig. 1) suggerisce che il genere sia comunque meno influente rispetto ad altri fattori più importanti come il livello di educazione – quindi la capacità di comprendere appieno i contenuti di una news, i.e. *comprehensibility* – l'età o la cultura di appartenenza (Rampersad & Althiyabi, 2020).

Figura 1 - I fattori più importanti che influiscono nell'accettazione delle fake news (Rampersad & Althiyabi, 2020)



### 3. Metodo

#### 3.1. Metodologia

Lo studio è stato di tipo esplorativo quantitativo: si è utilizzato un questionario per verificare le percezioni degli studenti sul problema delle *fake news*. Il questionario è stato in parte adattato da quello di Eurobarometer (2018) ed è stato somministrato agli studenti prima di un laboratorio sul tema dell'*Information Literacy*.

Per la maggior parte delle domande è stata utilizzata una scala Likert auto-ancorante a 5 livelli. Di conseguenza, le medie espresse sono relative ad una scala che va da 1 a 5 nella quale 3 esprime il valore centrale neutrale, 1 e 2 rispecchiano valutazioni negative, mentre 4 e 5 valutazioni positive. Per ogni domanda si è svolta una pre-analisi, ovvero si è studiato se i rispondenti possono essere stati influenzati da come è stata posta la domanda e se la scala di misura adottata si è rivelata idonea, dopodiché si è effettuata l'analisi vera e propria facendo le opportune considerazioni statistiche caso per caso. La ricerca non è stata effettuata su un campione probabilistico, perciò i risultati sono stati elaborati utilizzando semplici indici statistici descrittivi, che, pur non potendo essere generalizzati, ci forniscono dati interessanti riguardo le percezioni degli studenti su questo tema.

### 3.2. Contesto e partecipanti

Hanno partecipato al questionario 185 studenti del terzo e quarto anno di scuola secondaria di secondo grado (M = 87, F = 98) di due istituti: un Liceo Scientifico ed un Liceo Classico una con un'età compresa fra i 16 e i 18 anni (età media=17 anni). I questionari sono stati somministrati nella primavera del 2019 in modalità telematica, tramite Google Moduli.

### 3.3 Domande di ricerca

La ricerca è di tipo esplorativo sul tema delle *fake news* e dei canali informativi online attraverso i quali queste si diffondono. Le domande di ricerca sono state le seguenti:

1. Quali sono le percezioni degli studenti maschi e femmine sulle loro abilità di riconoscere e valutare le *fake news* e quindi sulle loro competenze di *Information Literacy*? Che differenze ci sono fra i sessi?
2. Qual è la percezione della fiducia nei vecchi e nei nuovi media per quanto riguarda il rischio di incorrere in *fake news*? C'è differenza fra maschi e femmine nella fiducia riposta nei vari media?
3. Quali sono le percezioni sulle istituzioni e le modalità più adeguate a contrastare le *fake news* secondo le studentesse e gli studenti? Ci sono differenze fra maschi e femmine nell'individuare le istituzioni più adatte?

## 4. Risultati questionario

Il campione è formato da 185 studenti di scuola secondaria di secondo grado selezionati con un metodo di convenienza (53% femmine e 47% maschi) per la maggior parte fra i 16 e i 18 anni, ai quali è stato somministrato un questionario di 37 domande atto ad analizzare otto dimensioni che sono:

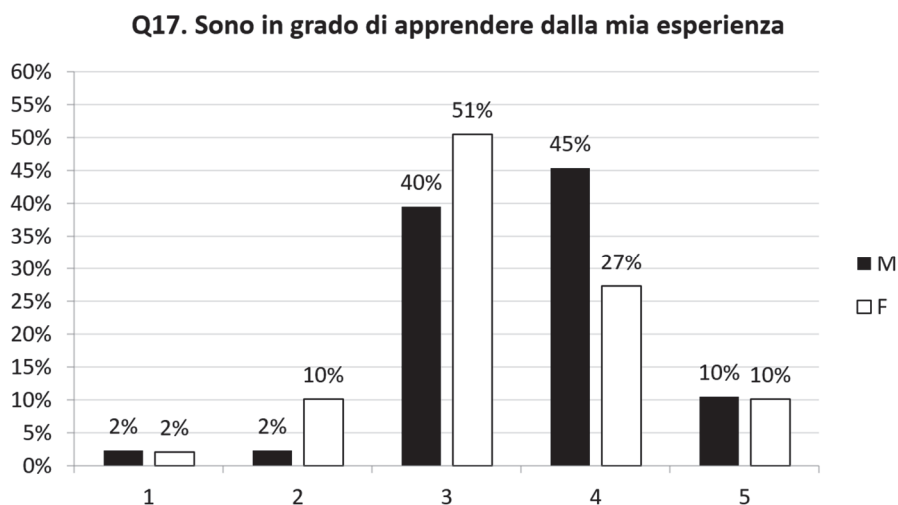
- Percezione delle proprie competenze di reperimento di informazioni autorevoli online.
- Opinioni sull'importanza delle caratteristiche delle fonti d'informazione.
- La fiducia nei mezzi d'informazione
- Abitudini relative ai mezzi d'informazione online.
- Esperienza di fake news.
- L'influenza delle fake news.
- Argini alle fake news.
- Il ruolo della scuola.

In questo studio abbiamo voluto porre particolare attenzione alle differenze fra le percezioni di maschi e femmine.

#### 4.1. Percezione delle proprie competenze di reperimento di informazioni autorevoli online

L'analisi evidenzia che la maggior parte degli studenti intervistati si considera abile nel navigare sul Web per trovare le informazioni che cerca e nel valutarle. Gli studenti ritengono di saper valutare molto bene le informazioni online mentre le studentesse sono più caute. Ambo i sessi affermano di non utilizzare, in generale, i *social network* per ricercare una notizia affidabile. Mentre gli intervistati maschi tendono a considerare positivamente la propria capacità di utilizzo degli strumenti di ricerca di informazioni (55% di risposte positive) e di valutazione dei risultati (54%), le femmine sono decisamente più incerte (38% e 33%). A differenza di queste ultime, i maschi considerano anche di saper apprendere dalle loro esperienze delle strategie utili per la ricerca delle informazioni (55% di risposte positive rispetto al 37% delle femmine) (Figura 2).

Figura 2 - La percezione della capacità di apprendere dalla propria esperienza strategie utili per la ricerca delle informazioni, maschi/femmine

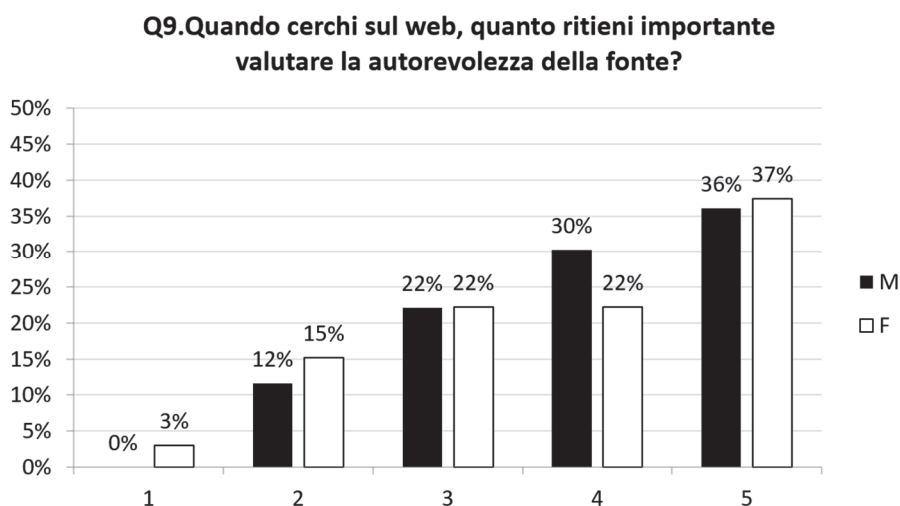


#### 4.2 Importanza delle caratteristiche della fonte

La grande maggioranza degli studenti intervistati considera importanti tutte e quattro le principali caratteristiche delle fonti di informazione: accuratezza, aggiornamento, autorevolezza e completezza. In generale, la caratteristica

più importante viene comunque considerata l'accuratezza dell'informazione (media 3.91, con il 70.50% degli intervistati che ha risposto in modo positivo), seguita dall'aggiornamento (m. 3.87, 67.50% di risposte positive) e dall'autorevolezza (m. 3.82, 62.50%). Analizzando invece questa classifica per sesso del rispondente vediamo come gli studenti considerino tutte le caratteristiche con la stessa importanza, a parte la completezza dell'informazione che viene vista come meno importante. D'altra parte, le studentesse vedono l'accuratezza come la cosa più importante e l'autorevolezza come quella che lo è meno. La considerazione dell'importanza dell'autorevolezza rispetto alle altre caratteristiche sembra quindi essere la più marcata differenza nelle opinioni fra studenti e studentesse (3.75 e 59% di risposte positive per le femmine, 3.91 e 66% di risposte positive per i maschi) (Figura 3).

Figura 3 - L'importanza attribuita alla valutazione dell'autorevolezza della fonte durante una ricerca sul Web, maschi/femmine



#### 4.3 Fiducia nei mezzi d'informazione

La fiducia nei mezzi d'informazione non è molta, tuttavia è decisamente maggiore per quanto riguarda giornali e riviste (m. 3.45), organismi pubblici (m. 3.43) e notiziari/documentari televisivi (m. 3.38) rispetto alle risorse online (2.66 di media aggregata). In generale, le studentesse si fidano dei mezzi di comunicazione tradizionali più dei loro colleghi maschi (media aggregata femmine 3.32, maschi 3.09), mentre si fidano dei mezzi online come essi (media aggregata femmine 2.61, maschi 2.60), pur con vari gradi di diffiden-



za. Si fidano più dei colleghi maschi dei siti specializzati e pubblicazioni online (media 3.15 femmine, 2.98 maschi) ma si fidano meno delle informazioni condivise dalla propria rete di relazioni (F 2.36 ,M 2.60), delle informazioni trovate su blog e siti web (F 2.44, M 2.60) e delle informazioni trovate sui *social media* (F 2.21, M 2.41).

#### 4.4 Abitudini

Riguardo alle abitudini degli studenti con l'informazione online, essi affermano di non condividere spesso le notizie trovate e di non fermarsi ai primi risultati presentati dai motori di ricerca.

I mezzi di informazione più utilizzati sono risultati essere, nell'ordine:

- 1) i *social network* e le applicazioni di messaggistica (media 3.88)
- 2) le piattaforme di condivisione video (m. 3.76)
- 3) la TV (m. 3.74)

Di questi, per entrambi i sessi il primo canale sono i *social network* e le applicazioni di messaggistica, mentre le piattaforme di condivisione video sono utilizzate maggiormente dai maschi (Figura 4) e la TV dalle femmine (Figura 5).

I mezzi di informazione meno utilizzati sono, nell'ordine:

- 1) Agenzie di stampa (m. 1.68).
- 2) Quotidiani e riviste tradizionali su carta (m. 1.86).
- 3) Testate giornalistiche solo online (m. 2.13).

Figura 4 - La frequenza di utilizzo delle piattaforme di condivisione video, maschi/femmine

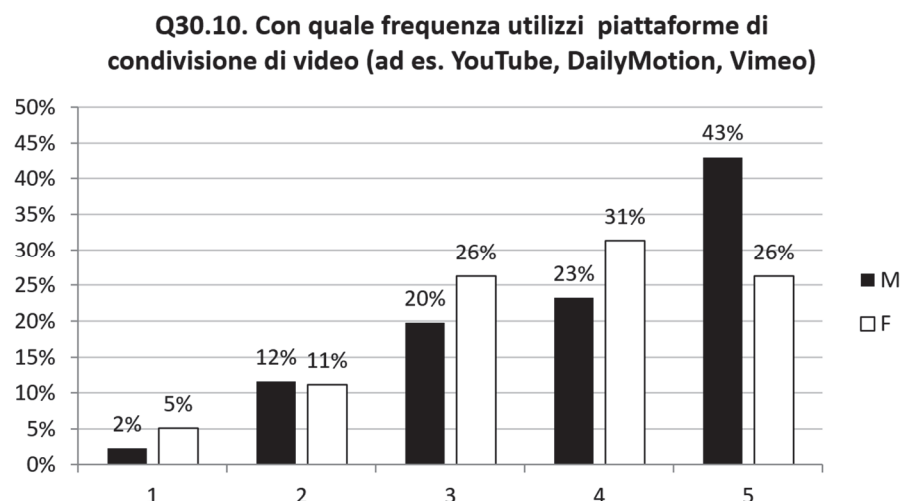
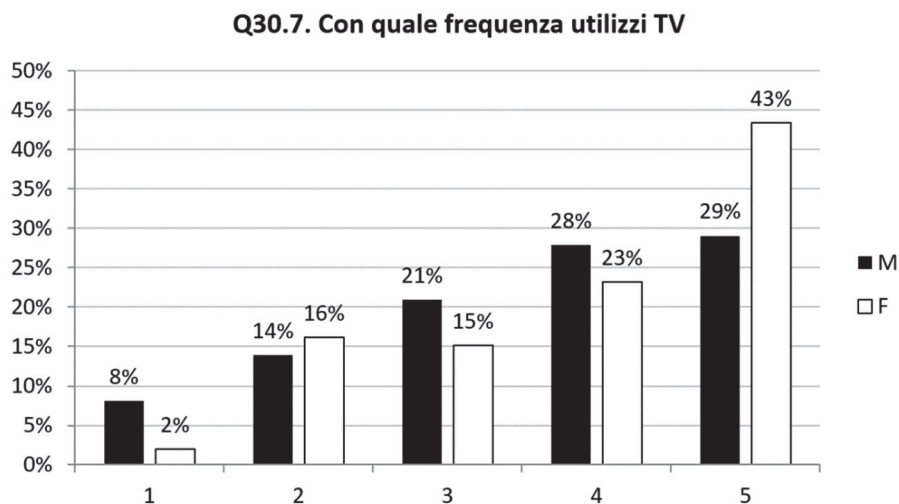


Figura 5 - La frequenza di utilizzo della televisione, maschi/femmine



Le testate giornalistiche solo online sono utilizzate maggiormente dalle femmine. Quando si tratta di verificare la veridicità di una notizia, gli intervistati, per la maggior parte, utilizzano il confronto tra fonti diverse (soprattutto le ragazze), il confronto con amici e colleghi oppure si basano sulla reputazione della fonte di informazioni.

#### 4.5. Esperienza di fake news

La maggior parte degli studenti si è imbattuta in *fake news*, anche se, secondo loro, non di frequente. Nella loro esperienza, esse provengono per la maggior parte da:

- 1) *Social network* e applicazioni di messaggistica (74.05%).
- 2) Piattaforme di condivisione video (53.51%).
- 3) Informazioni condivise da amici e familiari (51.89%).
- 4) Blog e forum online (40.00%).

Le fonti considerate più sicure sono invece: agenzie di stampa (2.16%), radio (4.86%) e quotidiani e riviste tradizionali nella versione cartacea (7.57%). Su questa classifica troviamo d'accordo sia le femmine che i maschi, anche se, nella quantità, molte più ragazze che ragazzi hanno rilevato *fake news* nei *social network*, nelle applicazioni di messaggistica e nei blog e forum online, mentre i ragazzi ne hanno trovate di più delle ragazze nelle informazioni condivise da amici e familiari.

#### 4.6. L'influenza delle fake news

Gli studenti intervistati ritengono che le *fake news* abbiano influenzato l'opinione pubblica soprattutto negli affari politici, nella sicurezza e riguardo la vita privata di personalità pubbliche; quest'ultimo aspetto viene sottolineato particolarmente dalle intervistate femmine. Gli aspetti della vita pubblica meno influenzati sarebbero stati invece ambiente, economia e finanza e scienza e tecnologia: è interessante rilevare che la tecnologia è ritenuta dalle studentesse più che dagli studenti particolarmente al sicuro da *fake news*.

#### 4.7. Argini alle fake news

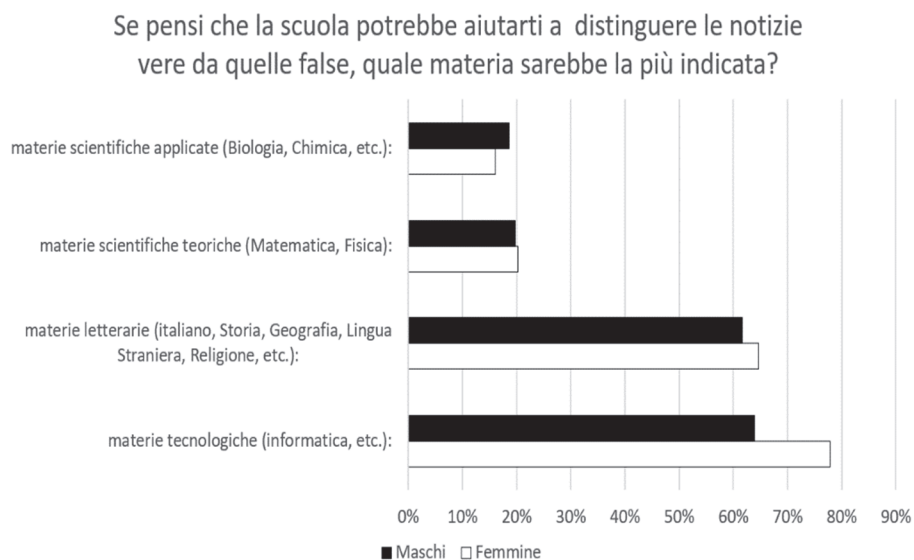
Ci sono tre soggetti che la maggior parte degli studenti vede come potenziale argine al dilagare di disinformazione e mis-informazione online. Questi sono la scuola e l'università (per il 62% degli intervistati), le autorità pubbliche (come Unione Europea, governi nazionali e autorità competenti) (60%) e i mezzi di comunicazione (giornalisti, giornali ed emittenti) (60%).

Non ci sono rilevanti differenze fra maschi e femmine rispetto ai primi posti di questa classifica, ma ce ne sono rispetto agli ultimi. I maschi infatti ritengono le organizzazioni della società civile molto più adatte a coadiuvare il contrasto alle *fake news* di quanto le ritengano le femmine (M 23%, F 15%). Inoltre, il 9% degli studenti maschi ritiene che nessuno possa far niente riguardo a questo fenomeno, mentre solo il 2% delle femmine la pensa allo stesso modo.

#### 4.8. Il ruolo della scuola

Gli studenti intervistati ritengono, senza rilevanti differenze di genere, che a scuola non si insegna come compiere correttamente delle ricerche online (M=1.86). Come già visto, essi ritengono che la scuola dovrebbe poter aiutare gli studenti e la società nel contrasto alle *fake news*. In particolare, le materie che gli studenti vedono come le più indicate a questo scopo sono quelle tecnologiche (per il 70% degli intervistati) e quelle letterarie (64%). Le ragazze sono più convinte dei ragazzi che le materie tecnologiche potrebbero dare un grande aiuto in questo senso (F 78%, M 62%). I ragazzi pensano che materie tecnologiche e letterarie possano essere parimenti utili, con un lieve vantaggio per quelle letterarie (64% vs 62%) (Figura 6).

Figura 6 - Le discipline che gli studenti ritengono più adatte per educare al contrasto alle fake news, maschi/femmine



## 5. Discussione

Analizzando i dati raccolti ci troviamo di fronte ad alcune apparenti contraddizioni nel comportamento degli studenti. Da una parte, essi affermano di non andare alla ricerca di informazioni nei *social network*, come dimostra anche la consapevolezza e l'esperienza della quantità di *fake news* presenti in tali piattaforme. Dall'altra, gli stessi social, assieme alle applicazioni di messaggistica, risultano essere la loro prima fonte di informazioni.

Allo stesso modo, nonostante essi considerino le fonti di informazioni più tradizionali, come agenzie di stampa, radio, quotidiani e riviste tradizionali nella versione cartacea, come meno soggette a *fake news*, queste stesse fonti sono fra le meno utilizzate. Fra i mezzi di informazione tradizionali, solamente la televisione rientra fra quelli più utilizzati, in particolare dalle ragazze. In questo senso, viene probabilmente vista come un compromesso fra affidabilità dell'informazione e facilità di fruizione.

Per conciliare queste apparenti contraddizioni potremmo ragionare sull'atteggiamento e il rapporto fra giovani studenti e l'informazione. Infatti, dal punto di vista di un fruitore per lo più passivo, che si aspetta che l'informazione lo raggiunga, è corretto dire che non "va alla ricerca", non cerca attivamente notizie sui *social network*. Tali notizie, tuttavia, lo raggiungono-

no comunque in grande quantità, rendendo quindi *de facto* il *social network* e i programmi di messaggistica due fra le maggiori fonti di notizie del soggetto. Questo fenomeno, senza i *social network*, ma con la televisione e la prima versione di Internet, era quello che succedeva anche alla generazione precedente (Weiler, 2005). Al giorno d'oggi, però, sembra che sia difficile non essere raggiunti dalle notizie (Head et al., 2018).

Una seconda riflessione riguarda il sentimento degli studenti verso la scuola. Dai dati si può dedurre che essi non si sentono supportati da tale istituzione: quella che riterrebbero essere la più adatta a contrastare il fenomeno delle *fake news*. Qui ci si trova davanti ad un singolare caso, per il quale c'è un forte bisogno formativo che non viene corrisposto dalla scuola. Varie ragioni potrebbero spiegare questa situazione. In questi ultimi decenni, e in particolare negli ultimi 15 anni, con la veloce diffusione di dispositivi telematici ad alto contenuto tecnologico, molti docenti si sono sentiti progressivamente più inadeguati all'insegnamento del loro utilizzo e alla loro integrazione nella didattica (Harrell & Bynum, 2018). La definizione "nativi digitali" non ha aiutato: è stata male interpretata e vista come una liberazione dalla responsabilità di educazione alle nuove tecnologie per chi non è nel novero dei nativi. I nativi digitali non nascono con le conoscenze digitali infuse, e tantomeno con competenze per il filtraggio e la selezione delle informazioni (Kirschner & De Bruyckere, 2017). Nella così detta società dell'informazione, il ruolo della scuola (così come visto in metodologie quali ad esempio la *flipped classroom*) non è tanto quello di dare le informazioni o di trasmettere nozioni, quanto di fornire le abilità e le competenze necessarie a selezionare, filtrare e comprendere le informazioni. Cioè comprenderne il processo di creazione e diffusione e la costruzione dell'autorevolezza. In breve, dare una *information literacy* (Neumann, 2016). Per fare questo, servirebbe innanzitutto una adeguata formazione dei docenti (sia di quelli in formazione iniziale [Elstad & Christophersen, 2017], che di quelli già in servizio), altrimenti non saranno in grado di insegnare efficacemente questa competenza. Questa spiegazione dà per assodato un errore di fondo: il legare l'*information literacy* con le tecnologie (cosa che emerge chiaramente anche dalle risposte degli intervistati). In effetti, le competenze in questi due campi, così come il loro insegnamento, dovrebbero essere ben distinte, tenendo conto che le tecnologie si limitano ad essere il medium, il canale, di una parte delle informazioni che riceviamo.

### *5.1 Confronto fra femmine e maschi nelle percezioni e nella fruizione di news online*

Se si vanno a confrontare le risposte dei maschi e quelle delle femmine si possono notare diverse differenze, in particolare nelle seguenti aree:

- Sicurezza nell'utilizzo dei mezzi tecnologici (i maschi in genere sono più sicuri).
- Autorevolezza delle fonti (i maschi la considerano più importante).
- Le studentesse utilizzano la TV più dei colleghi maschi e questi ultimi utilizzano le piattaforme di condivisione video più delle colleghe femmine.
- Le ragazze sono più attente alle *fake news* che riguardano la vita di personaggi pubblici e ritengono che il campo scientifico e tecnologico sia particolarmente al sicuro da questo fenomeno.
- Le studentesse hanno molta fiducia nel fatto che le materie tecnologiche insegnate a scuola possano essere strumenti efficaci per combattere il fenomeno delle *fake news*.

Se confrontiamo i nostri risultati con la letteratura a disposizione, possiamo confermare che le femmine assegnano più responsabilità ai governi e alle autorità pubbliche per quanto riguarda la lotta alle *fake news* rispetto ai maschi (Belhadjali et al., 2017).

Forse a causa del nostro campione composto da adolescenti, pur avendo rilevato differenze di abitudini nella fruizione dell'informazione online, non abbiamo elementi per confermare quanto rilevato da Shu et al. (2018) per gli Stati Uniti, riguardo al fatto che i maggiori consumatori di notizie online siano i maschi. Anche sul fatto che le femmine abbiano una maggiore probabilità di credere ad una notizia falsa trovata sui social non abbiamo trovato abbastanza elementi per confermare o confutare questa tesi. Abbiamo, tuttavia, alcuni indicatori in questo senso, quali, per esempio, la minore importanza data dalle intervistate femmine del nostro campione all'autorevolezza delle fonti rispetto ai maschi e una minore percezione della propria capacità di imparare dalla propria esperienza per quanto riguarda la ricerca di informazioni.

## 5.2. Confronto fra l'Italia e l'Europa

Abbiamo confrontato i dati da noi raccolti con la media europea nella fascia d'età 15-24 che è stata analizzata dal sondaggio Eurobarometer "*Fake news and disinformation online*" (European Commission, 2018). La prima discrepanza emersa è riguardo l'individuazione di *fake news*. Mentre la media europea dice che il 77% degli intervistati ritengono di imbattersi in esse almeno una volta alla settimana, fra i nostri studenti solamente il 20% lo ritiene. Un'altra differenza notevole riguarda persone, enti ed istituzioni che dovrebbero aiutare e agire per contenere la diffusione di *fake news*. I nostri intervistati danno molta più importanza della media europea alle autorità pubbliche nazionali ed europee (60% contro 35%) ed ai mezzi di comunicazione, giornalisti inclusi (60% contro 48%). D'altra parte, mentre il 39% del campione eu-

ropeo crede che sia anche responsabilità dei cittadini, solo il 25% dei nostri intervistati la pensa allo stesso modo. Sarebbe, quindi, che ci sia una tendenza degli studenti oggetto della nostra indagine, rispetto agli omologhi europei, a de-responsabilizzare il singolo e responsabilizzare le istituzioni riguardo a questo problema.

## 6. Conclusioni

Il tema delle *fake news* è molto attuale: il rischio che possano influenzare atteggiamenti e percezioni a livello sociale o politico è molto forte, in particolare per i più giovani che utilizzano molto i *social network* e spesso condividono notizie senza verificarne i contenuti. Nonostante vi siano molti studi sul tema della diffusione e accettazione delle *fake news* che analizzano il ruolo dell'età, della cultura o dei *bias* politici, molto pochi cercano di approfondire l'argomento dal punto di vista del genere.

I risultati più interessanti di questa indagine mostrano come le femmine siano più caute nel giudicare le proprie competenze di utilizzo degli strumenti di ricerca e di valutazione dei contenuti. I maschi si fidano meno dei media tradizionali mentre le femmine dichiarano una maggiore fruizione soprattutto della TV. Non ci sono rilevanti differenze su quali enti o istituzioni possano fare da argine alle *fake news*: al primo posto vi sono la scuola e l'Università.

Interessante il fatto che le ragazze dichiarino molto più dei ragazzi che a scuola dovrebbero essere i docenti di materie tecniche ad essere i più indicati a gestire una educazione/formazione al contrasto delle *fake news*, evidenziando probabilmente un *bias* che include le *fake news* per lo più nel dominio della tecnologia in cui, però, si sentono meno sicure. Riteniamo che siano da svolgere indagini più approfondite in questo ambito e che, come sostenuto da Rampersad e Althiyabi (2020), il genere possa essere un fattore da tenere in conto nello studio della diffusione e del contrasto al fenomeno delle *fake news*. È importante, infatti, che sia i ragazzi che le ragazze possano acquisire le competenze digitali necessarie a valutare le informazioni che trovano online e utilizzare gli strumenti che la tecnologia offre senza subire particolari stereotipi di genere.

Infine, va rilevata l'importanza che i ragazzi assegnano alla scuola e all'Università come istituzioni più indicate per gestire una educazione al pensiero critico attraverso l'utilizzo efficace delle tecnologie.

Non si tratta comunque di insegnare una nuova disciplina, ma di stimolare lo sviluppo di una serie di competenze trasversali sia tecniche che metodologiche che hanno come fondamento il pensiero critico. Un importante framework di riferimento è senza dubbio il modello europeo per la cittadinanza

digitale DigCom 2.1 (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017) e non è un caso che le prime competenze citate siano proprio il saper “1.1 Navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali” e “1.2 Valutare dati, informazioni e contenuti digitali”. In questo senso vanno sperimentati dei percorsi formativi per gli insegnanti in modo tale che possano integrare le pratiche didattiche durante le lezioni delle loro discipline: gli studenti dovrebbero essere invitati a cercare sul Web approfondimenti su argomenti specifici applicando criteri adeguati a valutare la credibilità e l'autorevolezza della fonte. Ogni docente di ogni disciplina può certamente produrre delle semplici *rubric* e fornire elenchi di siti e risorse affidabili a cui fare riferimento per una immediata ed efficace attività di *fact-checking*. Una volta acquisito questo atteggiamento critico, il rischio di credere o condividere una *fake news* sarà molto più basso, anche quando ci si troverà al di fuori del contesto formale delle istituzioni educative.

### Attribuzione

Il presente articolo è il risultato del lavoro congiunto e integrato degli autori. Le sezioni “Metodo”, “Risultati questionario” e “Discussione” sono state particolarmente a cura di Daniele Agostini, mentre le sezioni “Introduzione”, “Framework Teorico” e “Conclusioni” sono state particolarmente a cura di Corrado Petrucco.

### Riferimenti bibliografici

- Asri, M. A. S., & Sualman, I. (2019). The Perception of Young Adults on Credibility of Facebook as a Source of Political Information and Its Effects towards Their Political Behaviour. *Journal of Media and Information Warfare*, 12(1), 33-72.
- Bakir, V., & McStay, A. (2017). *Fake News and The Economy of Emotions: Problems, causes, solutions*. Digital Journalism. Doi: 10.1080/21670811.2017.1345645.
- Bawden, D., & Robinson, L. (2015). *Introduction to information science*. Facet Publishing.
- Belhadjali, M., Whaley, G. L., & Abbasi, S. M. (2017). Online Information Systems: Who Should be Responsible for Preventing the Spread of Fake News?. *Archives of Business Research*, 5(12).
- Berinsky, A. (2017). Rumors and Health Care Reform: Experiments in Political disinformation. *The British Journal of Political Science*.
- Blakeslee, S. (2010). *Evaluating information: Applying the CRAAP test*. Chico, CA: Meriam Library, California State University.
- Bontcheva, K., Gorrell, G., & Wessels, B. (2013). *Social media and information overload: Survey results*. arXiv preprint arXiv:1306.0813.



- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *The digital competence framework for citizens*. Publications Office of the European Union. <http://svwo.be/sites/default/files/DigComp%202.1.pdf>.
- CENSIS (2017). *Quattordicesimo rapporto sulla comunicazione. I media e il nuovo immaginario collettivo*. FrancoAngeli ed.
- Chen, X., Sin, S. C. J., Theng, Y. L., & Lee, C. S. (2015). Why students share misinformation on social media: motivation, gender, and study-level differences. *The Journal of Academic Librarianship*, 41(5), 583-592. Doi: 10.1016/j.acalib.2015.07.003.
- Dentith, M. R. X. (2017). The problem of fake news. *Public Reason*, 8(1-2), 65-79.
- Elstad, E., & Christophersen, K. A. (2017). Perceptions of digital competency among student teachers: Contributing to the development of student teachers' instructional self-efficacy in technology-rich classrooms. *Education Sciences*, 7(1), 27. Doi: 10.3390/educsci7010027.
- European Commission (2018). Fake News and Disinformation Online. *Flash Eurobarometer 464*. Available at: <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/82797>.
- Flanagin, A. J., Winter, S., & Metzger, M. J. (2018). Making sense of credibility in complex information environments: The role of message sidedness, information source, and thinking styles in credibility evaluation online. *Information, Communication & Society*, 1-19. Doi: 10.1080/1369118x.2018.1547411.
- Flaxman, S., Goel, S., & Rao, J. M. (2016). Filter bubbles, echo chambers, and online news consumption. *Public opinion quarterly*, 80(S1), 298-320. Doi: 10.1093/poq/nfw006.
- Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E., & Campbell, C. (2017). What we have changed our minds about: Part 2. Borderline personality disorder, epistemic trust and the developmental significance of social communication. *Borderline personality disorder and emotion dysregulation*, 4(1), 9. Doi: 10.1186/s40479-017-0062-8.
- Harrell, S., & Bynum, Y. (2018). Factors affecting technology integration in the classroom. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 5, 12-18.
- Head, A., Wihbey, J., Metaxas, P. T., MacMillan, M., & Cohen, D. (2018). How students engage with news: Five takeaways for educators, journalists, and librarians. *Project Information Literacy Research Institute*. Doi: 10.2139/ssrn.3503183.
- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence—an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655-679. Doi: 10.1007/s10639-014-9346-4.
- Ipsos MORI (2018). Fake news, filter bubbles and post-truth are other people's problems. *News & Polls*. <https://www.ipsos.com/ipsos-mori/en-uk/fake-news-filter-bubbles-and-post-truth-are-other-peoples-problems>. Doi: 10.1007/978-981-10-8013-5\_1.
- Jessen, J., Jørgensen, A. (2012). Aggregated trustworthiness: Redefining online credibility through social validation. *First Monday*, 17(1), <http://firstmonday.org/article/view/3731/3132>. Doi: 10.5210/fm.v17i1.3731.

- Khalid, S., Saeed, M., & Syed, S. (2016). Impact of Information Overload on Students' Learning: An Empirical Approach. *FWU Journal of Social Sciences*, 10(1), 58.
- Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. Doi: 10.1016/j.tate.2017.06.001.
- LaRiCa – Università degli studi di Urbino (2017). *Le fake-news sono un problema*. A cura di Mazzoli, L., Giglietto F., Carabini F. & Marino G., [https://newsitaliadotorg.files.wordpress.com/2017/09/larica\\_fakenews.pdf](https://newsitaliadotorg.files.wordpress.com/2017/09/larica_fakenews.pdf).
- Lazer, D. M., Baum, M. A., Benkler, Y., Berinsky, A. J., Greenhill, K. M., Menczer, F., ... & Schudson, M. (2018). The science of fake news. *Science*, 359(6380), 1094-1096. Doi: 10.1126/science.aao2998.
- Leeder, C. (2019). How college students evaluate and share “fake news” stories. *Library & Information Science Research*, 41(3), 100967. Doi: 10.1016/j.lisr.2019.100967.
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A., & Zickuhr, K. (2010). Social Media & Mobile Internet Use among Teens and Young Adults. *Millennials*. Pew internet & American life project.
- Mahmood, K. (2016). Do people overestimate their information literacy skills? A systematic review of empirical evidence on the Dunning-Kruger effect. *Communications in Information Literacy*, 10(2), 3. Doi: 10.15760/comminfolit.2016.10.2.24.
- Mahmood, K. (2017). *Reliability and validity of self-efficacy scales assessing students' information literacy skills*. The Electronic Library. Doi: 10.1108/el-03-2016-0056.
- Mazzoleni, G. (2017). Changes in contemporary communication ecosystems ask for a “new look” at the concept of mediatisation. *Javnost-The Public*, 24(2), 136-145.
- McGrew, S., T. Ortega, J. Breakstone & S. Wineburg, (2017). The Challenge That's Bigger Than Fake News: Teaching Students to Engage in Civic Online Reasoning. *American Educator*.
- Mese, C., & Aydin, G. S. (2019). The Use of Social Networks among University Students. *Educational Research and Reviews*, 14(6), 190-199.
- Metzger, M. J., Flanagin, A. J., Medders, R. B. (2010). Social and Heuristic Approaches to Credibility Evaluation Online. *Journal of Communication*, 60(3), 413-439. Doi: 10.1111/j.1460-2466.2010.01488.x.
- Neumann, C. (2016). Teaching digital natives: Promoting information literacy and addressing instructional challenges. *Reading Improvement*, 53(3), 101-107.
- Notley, T., Dezuanni, M., Zhong, H. F., & Howden, S. (2017). News and Australian children: How young people access, perceive and are affected by the news. Retrieved from the Western Sydney University website: <http://handle.westernsydney.edu.au:8081/1959.7/uws:44096>.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Penguin, UK.
- Park, C. S. (2019). Does Too Much News on Social Media Discourage News Seeking? Mediating Role of News Efficacy Between Perceived News Overload and

- News Avoidance on Social Media. *Social Media+ Society*, 5(3). Doi: 10.1177/2056305119872956.
- Pop, M. I., & Ene, I. (2019). Influence of the educational level on the spreading of Fake News regarding the energy field in the online environment. In *Proceedings of the International Conference on Business Excellence*, 13(1), 1108-1117. Sciendo. Doi: 10.2478/picbe-2019-0097.
- Rampersad, G., & Althiyabi, T. (2020). Fake news: Acceptance by demographics and culture on social media. *Journal of Information Technology & Politics*, 17(1), 1-11. Doi: 10.1080/19331681.2019.1686676.
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & evaluation in higher education*, 35(4), 435-448. Doi: 10.1080/02602930902862859.
- Reuters Institute for the Study of Journalism (2019). *Digital News Report 2019*. [https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/inline-files/DNR\\_2019\\_FINAL.pdf](https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/inline-files/DNR_2019_FINAL.pdf).
- Robb, M. B. (2017). *News and America's kids: How young people perceive and are impacted by the news*. San Francisco, CA: Common Sense.
- Shu, K., Wang, S., & Liu, H. (2018). Understanding user profiles on social media for fake news detection. In *2018 IEEE Conference on Multimedia Information Processing and Retrieval (MIPR)* (pp. 430-435). IEEE. Doi: 10.1109/mipr.2018.00092.
- Slooman, S., & Fernbach, P. (2017). *The knowledge illusion: Why we never think alone*. Penguin.
- Southwell, B. G. (2013). *Social networks and popular understanding of science and health: Sharing disparities*. JHU Press.
- Sunstein, C. R., Bobadilla-Suarez, S., Lazzaro, S. C., & Sharot, T. (2016). *How People Update Beliefs about Climate Change: Good News and Bad News*. Rochester, NY: Social Science Research Network. Doi: 10.31228/osf.io/qn5wp.
- The Media Insight Project (2016). <http://www.mediainsight.org/Pages/a-new-understanding-what-makes-people-trust-and-rely-on-news.aspx>.
- Troia, S. (2017). DigComp 2.1: presentazione del modello in italiano, Cittadinanza Digitale.eu <http://www.cittadinanzadigitale.eu/blog/2017/11/23/digcomp-2-1/> visitato il Jan 2018.
- Wang, L., & Fussell, S. R. (2020). More Than a Click: Exploring College Students' Decision-Making Processes in *Online News Sharing*. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 4(GROUP), 1-20. Doi: 10.1145/3375189.
- Wardle, C. (2017). "Fake news". It's complicated. Available at: <https://medium.com/1st-draft/fake-news-its-complicated-d0f773766c79>.
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. European Council.
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2018). Thinking about 'information disorder': formats of misinformation, disinformation, and mal-information. Ireton, Cherylyn; Posetti, Julie. *Journalism, 'fake news' & disinformation*. Paris: Unesco, 43-54.

- Weeks, B. E. (2015). Emotions, partisanship, and misperceptions: How anger and anxiety moderate the effect of partisan bias on susceptibility to political misinformation. *Journal of Communication*, 65(4), 699-719. Doi: 10.1111/jcom.12164.
- Weiler, A. (2005). Information-seeking behavior in generation Y students: Motivation, critical thinking, and learning theory. *The journal of academic librarianship*, 31(1), 46-53. Doi: 10.1016/j.acalib.2004.09.009.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104. Doi: 10.1002/pfi.4160290313.
- Zhang, X., & Ghorbani, A. A. (2020). An overview of online fake news: Characterization, detection, and discussion. *Information Processing & Management*, 57(2), 102025. Doi: 10.1016/j.ipm.2019.03.004.