



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

La alfabetización mediática en el aula desde la asignatura de lengua castellana y literatura: Una propuesta para el desarrollo del pensamiento crítico.

Media literacy in the classroom from the subject of Spanish language and literature: A proposal for the development of critical thinking.

Autor/es

Cristina Burillo Naranjo

Director/es

José Antonio Mérida Donoso

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2022

ÍNDICE:

Introducción	6
Marco teórico	9
La era de la posverdad y el auge de las denominadas <i>fake news</i>	9
La alfabetización mediática e informacional (AMI) en las aulas. La escuela frente al sistema informativo actual	11
La infodemia en periodos de crisis: EL COVID-19 y la guerra de Ucrania	12
La lectura crítica en la era digital	13
Justificación e hipótesis	15
Casos previos de aplicación en el aula	16
Una propuesta aragonesa: El proyecto <i>Eraser Made in Blecua</i>	17
Proyecto de innovación docente <i>Que no te cuenten cuentos</i>	19
Contextualización	19
Objetivos generales y específicos	22
Contribución de la unidad didáctica para la adquisición de competencias clave	24
Contenidos de la unidad didáctica	25
Metodología	27
Actividades de enseñanza-aprendizaje y temporalización por sesiones	28
Materiales y recursos didácticos empleados	33
Evaluación	33
Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje	34
Criterios de calificación e instrumento de evaluación	35
Rúbrica para la primera y la segunda práctica	35
Adaptaciones curriculares y atención a la diversidad	39
Resultados	40
Conclusiones	43
Limitaciones del trabajo	45
Futuras líneas de investigación	46
Bibliografía	47
Anexos	52

“Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”.

Albert Einstein

RESUMEN:

La desinformación se ha convertido en uno de los principales problemas de las sociedades modernas. A la abundancia de información se ha unido la proliferación de bulos, cuyo objetivo es confundir al usuario y manipular sus decisiones para obtener beneficios económicos o políticos. En este contexto, la falta de formación del alumnado, que carece de pensamiento crítico, provoca que los jóvenes, uno de los sectores de población más vulnerables a este tipo de estímulos, se encuentre indefenso y no sepa hacer frente a la que algunos expertos han denominado la era de la “infoxicación” (Cornella, 2004).

La presente propuesta pretende dar respuesta a este fenómeno desde la base, los centros educativos, donde se forma a los menores para que puedan desenvolverse con éxito en su vida personal y laboral. Para su desarrollo, se ha partido de la revisión teórica, así como del análisis de proyectos similares y del trabajo de campo en el colegio Escuelas Pías de Zaragoza.

PALABRAS CLAVE:

Alfabetización mediática, medios de comunicación, competencia digital, pensamiento crítico.

ABSTRACT

Disinformation has become one of the main problems of modern societies. To the abundance of information has been added the proliferation of fake news, whose objective is to confuse the user and manipulate their decisions to obtain economic or political benefits. In this context, the lack of training of students, who don't have critical thinking, means that young people, one of the most vulnerable sectors of the population to this type of incentive, find themselves defenseless and don't know how to deal with what some experts have called the time of “infoxication” (Cornella, 2004).

This proposal aims to respond to this phenomenon from the base, the schools, where students are trained for their personal and work lives. For its development, it has been

based on the theoretical review, as well as the analysis of similar projects and field work at the Escuelas Pías school in Zaragoza.

KEYWORDS: Media literacy, media, digital competence, critical thinking.

INTRODUCCIÓN:

Como se sabe, la dificultad de los jóvenes a la hora de analizar críticamente la información no es una novedad, puesto que, antes de la llegada de internet, estos ya recurrían a una única fuente, el libro de texto, para completar las tareas que les mandaba el docente, “siempre una fuente, siempre un solo lugar, siempre un único punto de vista” (Morduchowicz, 2018, p.4). Sin embargo, desde hace años, la red ha abierto un escenario más complejo, en el que los canales y los medios se han multiplicado, de tal forma que, a día de hoy, informarse de forma crítica supone un verdadero reto.

A la sobreabundancia, se ha sumado, además, la velocidad con la que se difunden los contenidos y el resultado es, según Cornella (2004) un elevado riesgo a la “infoxicación”, es decir, una sobrecarga de información que genera una imposibilidad de procesar la cantidad de datos que circulan en la red.

El elevado volumen de contenidos y la diversificación de fuentes que proporciona Internet se amplía a un universo infinito en el que la información se hace difusa y no siempre es fácil identificar a los autores de los textos. De igual modo, el hecho de que la veracidad de su contenido no sea siempre fiable genera dificultades a la hora de comprobar las fuentes y contrastar el contenido, especialmente para los más jóvenes quienes no siempre cuentan con la madurez y herramientas necesarias para hacer frente a la que algunos expertos (Del Fresno, 2019; Elías, 2018) han denominado la era de la posverdad.

De esta forma, tal y como señala Pérez Gómez, las dificultades se incrementan:

Cuando la niña o el niño contemporáneos tienen acceso ilimitado a un cúmulo ingente de informaciones fragmentarias que desbordan su capacidad de organización en esquemas comprensivos, dispersan su atención y saturan su memoria. [...] La saturación de información produce dos efectos en apariencia paradójicos, pero en realidad convergentes: la sobreinformación y la desinformación. (2012, p.54)

Que tengamos acceso a una información mayor no significa que estemos mejor informados y, aunque este es un problema que no afecta exclusivamente a las generaciones más jóvenes —no son pocos los adultos con dificultades para hacer una lectura crítica y reflexiva de los contenidos que proporcionan internet y los medios de comunicación—es este sector de la población el más vulnerable y el que se forma en este

momento en las aulas, el lugar idóneo para comenzar a trabajar en la alfabetización de la ciudadanía.

Tampoco debemos olvidar la elevada presencia de los *mass media* en la vida de los estudiantes, quienes, por lo general, hoy en día, pasan más tiempo en contacto con ellos que en los propios centros educativos (Aparici, 2005). Por este motivo, Aretio (2012) destaca la necesidad de que estos sepan hacer una “discriminación inteligente” que les permita sintetizar y relacionar diferentes contenidos, así como seleccionar la información relevante y prescindir de la que no lo es (p.63).

De este modo, a pesar de la catalogación generalizada que se da a los adolescentes como nativos digitales, haber nacido en la era digital no los dota de la habilidad de utilizar internet de forma reflexiva y creativa. Ser nativo digital implica también una “alfabetización informacional”, que fortalezca “la capacidad de los jóvenes para evaluar la relevancia y confiabilidad de la información”. (Morduchowicz, 2018, p.8)

Tampoco hay que olvidar el contexto en el que nos encontramos, puesto que la situación de inestabilidad generada por el estallido de la guerra de Ucrania y la pandemia del COVID-19 ha multiplicado más, si cabe, la proliferación de la información, desdibujando los límites entre lo real y lo falso.

Por eso, con el objetivo de que el alumnado haga un uso responsable y crítico de la información difundida por los medios de comunicación, este trabajo pretende analizar posibles carencias en la alfabetización mediática e informacional de los estudiantes que se forman actualmente en los centros educativos.

Enseñar a estos jóvenes cómo los medios e internet construyen y nos presentan la información será fundamental para que se conviertan en ciudadanos y ciudadanas críticos, conscientes de los sesgos que siempre entraña la información y capaces de contrastar fuentes para extraer sus propias conclusiones.

La manera de hacerlo es, sin duda, a través de la escuela, que no puede permanecer a espaldas de la vida cotidiana del alumnado, para el que acceder a la información a través de dispositivos móviles forma parte de su día a día. Como señalan García y Moliné (2022) “educar es mucho más que instruir, es generar autonomía de pensamiento y acción, compromiso y posicionamiento crítico” (p.2). Bajo esta misma perspectiva, algunos especialistas han destacado cómo la escuela debe acometer y desarrollar un modelo de

alfabetización múltiple destinado a que el estudiante adquiriera competencias instrumentales, cognitivas, actitudinales y axiológicas para un uso inteligente y crítico de la información (Area, Marzal, & Gros, 2008, p.87).

Es importante señalar, además, que la alfabetización mediática ha de partir del área de Lengua Castellana y Literatura, ya que, como apunta Pérez de Pérez (2009) “la información es esencialmente una cuestión de lenguaje” (p. 327) y tiene como objetivo la adquisición de competencias relacionadas con la comprensión lectora y la lectura crítica de los estudiantes. (Blanch, Betancort, & Martínez, 2016). Esto hace de la asignatura el cauce ideal para que el alumnado desarrolle su capacidad de seleccionar y autoevaluar la información proporcionada por los medios y de identificar y diferenciar posibles disociaciones entre sensación y opinión.

Con esta pretensión, se busca implementar la propuesta que se expone a continuación, con el fin de contribuir a la creación de un modelo de alfabetización mediática e informacional en el aula, que permita construir una sociedad más crítica y, en consecuencia, más libre. Cabe señalar que se trata de una práctica realizada durante el transcurso del máster de profesorado y que se ha considerado proponerla como TFM por sus posibilidades, como fenómeno que interpela a la sociedad en general y a la educación en particular.

El proyecto parte de la revisión bibliográfica de modelos existentes como *Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica* (Morella, 2012) y, también, del acercamiento a la iniciativa *Made in Blecua*, pionera en Aragón en llevar al aula la alfabetización mediática. La propuesta didáctica se apoya, además, en los resultados observados durante su puesta en práctica en el colegio Escuelas Pías de Zaragoza.

Por último, cabe especificar que, dado que el consumo informativo de los jóvenes se ha ido desplazando hacia el ámbito online y especialmente hacia los medios digitales y las redes sociales, que ocupan la primera posición como soporte informativo entre este sector de la población, (Yuste, 2020) la propuesta que se desarrolla a continuación se focaliza en dichas plataformas. Por concretar el rango de estudio, se centrará, además, en la etapa educativa de Educación Secundaria Obligatoria.

MARCO TEÓRICO:

Antes de analizar el potencial didáctico de la alfabetización mediática e informacional de los alumnos y alumnas de secundaria en los centros educativos, es necesario establecer una definición del contexto digital en el que se encuentran inmersos, con especial atención a los periodos de crisis anteriormente señalados como el del estallido de la pandemia de COVID-19, en el que la información proporcionada por los medios aumentó significativamente.

En suma, se trata de analizar cómo ha cambiado la lectura con la llegada de las nuevas tecnologías y si esta transformación ha venido acompañada de un mayor desarrollo del pensamiento crítico de los usuarios.

1. La era de la posverdad y el auge de las denominadas *Fake News*

Conforme hemos anunciado, el aumento del número de voces de diversa procedencia, la capacidad de viralización de los contenidos y la naturaleza de la nueva cultura digital ha desdibujado la veracidad de las fuentes de información y ha constituido un caldo de cultivo perfecto para la proliferación de fake news, “relatos que pretenden hacerse pasar por noticias sin serlo” (Barrientos, Martínez, Paulina, & Caldevilla, 2021, p.136). Su misión es reproducirse y hacerse virales antes de que alguien destape el engaño, por lo que es la inmediatez la que da alas a este tipo de informaciones. Como dice Amorós (2018), vivimos en un momento en el que “importa más ser los primeros que los más certeros” (p.23) y la abundancia de información, va acompañada de una escasez de atención (Scleicher, 2019)

Este fenómeno, sin ser novedad, se ha multiplicado en los últimos años y afecta considerablemente a la población joven. Algunos estudios (Hernández & Fuentes, 2011) (Herrero, Conde, Tapia, & Varona, 2019) concluyen que el alumnado de secundaria presenta dificultades para evaluar de forma crítica la información, seleccionarla de manera fiable y diferenciar entre información y opinión. Es más, según una investigación realizada por la Universidad Carlos III de Madrid en 2020, la mitad de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria no es capaz de distinguir un titular falso frente a otro verdadero, aunque ambos versen sobre una misma noticia. Los resultados del estudio revelan que, a pesar de que el 60% de los estudiantes encuestados afirmaba ser capaz de

identificar una *fake news*, a la hora de la verdad solo un 50,21% consiguió hacerlo con los ejemplos propuestos. (Herrero Curiel & La Rosa Balloneta, 2021)

El estudio anteriormente citado destaca además que, a pesar de que los estudiantes de 11 a 16 años utilizan habitualmente dispositivos móviles para informarse, la mayoría de ellos no tiene capacidad de analizar y verificar dichos contenidos. La propia autora del proyecto indica que muchos comparten noticias antes incluso de hacer clic en los contenidos y que lo hacen únicamente porque el titular o la imagen que aparece en una primera vista previa les genera emociones básicas.

A la misma conclusión llega el último informe PISA, que pone de manifiesto que los estudiantes españoles están peor preparados que la media para evaluar las fuentes, identificar textos sesgados y enfrentarse a contenidos digitales. El documento recoge además la preocupación en el entorno educativo por las *fake news*, que han prosperado gracias al auge del ecosistema digital y que suponen una dificultad para los adolescentes, que “se dejan engañar fácilmente por opiniones partidistas, sesgadas o falsas noticias”. (OECD, 2019, p.167).

Según el informe, España se sitúa también por debajo de la media en lo que a formación se refiere, puesto que solo un 46% de los estudiantes de secundaria afirman haber recibido en el instituto nociones sobre cómo reconocer si una información es o no fiable. En la otra cara de la moneda, el 70% del alumnado en países como Australia, Canadá, Dinamarca o Estados Unidos, dice haber recibido formación para ello en su centro escolar.

A esto se suma también una pérdida de interés de los propios usuarios por la veracidad de las noticias (Fernández, 2017), a las que ya no clican para informarse, sino porque el titular les ha llamado la atención, pese a que no se corresponda con el contenido de la noticia o sea tendencioso. Un contexto en el que triunfan las denominadas *soft news*, noticias banales, de menor rigor informativo y aspecto sensacionalista o anecdótico, en las que se emplea un estilo que llama a la emoción, a lo valorativo y a la subjetividad. En contraposición, pierden popularidad las *hard news*, aquellas noticias relevantes y objetivas, consideradas de interés general. (González-Esteban & García-Avilés, 2018).

La consecuencia es que la opinión publicada tiende a convertirse en la opinión pública y las redes, a ejercer una fuerza significativa sobre la cultura contemporánea, configurando tendencias y moldeando nuestro pensamiento crítico.

2. La alfabetización mediática e informacional (AMI) en las aulas. La escuela frente al sistema informativo actual:

Herrero y La Rosa (2021) definen la alfabetización mediática como “el conjunto de habilidades, destrezas y actitudes críticas que pone en marcha una persona a la hora de exponerse e interactuar con la información que le llega a diario desde los medios de comunicación, [...] en cualquier formato [...] y a través de cualquier dispositivo” (p.79)

Se trata, según la UNESCO, de un derecho básico en el mundo digital, puesto que permite a los usuarios disfrutar de todos los beneficios del derecho a la expresión y alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011).

Por eso, su adquisición en la escuela es clave. De ella depende que los estudiantes sean capaces de conocer sus necesidades informativas, gestionar búsquedas que les permitan obtener la información precisa y saber seleccionarla e incorporarla a sus conocimientos. (Beltrán, Ramírez y García, 2017)

A pesar de ello y aunque en los últimos años este tema ha estado presente en la agenda de las instituciones educativas nacionales e internacionales y se han ideado programas como el “Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática” (Aguaced, Jaramillo, & Delgado, 2021) o el proyecto “Mediascopio” (Bernabeu, Esteban, Gallego, & Rosales, 2011) entre otros muchos ejemplos, la competencia en medios tiende a confundirse con la competencia digital ya que no es lo mismo educar *en* medios que educar *con* medios.

Son abundantes los documentos educativos oficiales que hablan de competencia digital, pero no mediática, dando más importancia al manejo de la herramienta en sí misma que al cómo utilizarla. Así, mientras la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de Educación, incorpora por primera vez en su texto el concepto de “alfabetización en medios”, el currículo aragonés de Lengua Castellana y Literatura continúa haciendo exclusivamente referencia a la competencia digital, que se define como la vía para “la búsqueda y selección de información relevante de acuerdo con diferentes necesidades”, y “el uso adecuado de diversas fuentes”.

Otro inconveniente es que el desarrollo de esta competencia se concibe desde una perspectiva transversal, por lo que depende de la voluntad de los docentes para ser

incorporada en sus enseñanzas. Pero la reticencia al uso de los medios y a acometer innovaciones en el enfoque tradicional de los programas, “muy centrados en cuestiones tecnológicas, y con escasa atención a los retos de la alfabetización mediática” (Fedorov, Levitskaya, & Camarero, 2016, p.324) impide su verdadera aplicación. También la propia formación del profesorado, que, en su mayoría, cuenta con un nivel de competencia mediática básico. (Ramírez & González, 2016)

En este sentido, algunas instituciones y agentes educativos han diseñado documentos de utilidad ¹para que los docentes puedan empezar a formarse y alcanzar niveles superiores de competencia mediática. Solo de esta manera, podrán contribuir a que los estudiantes que se encuentran en este momento en las aulas se conviertan en ciudadanos críticos.

3. La infodemia en periodos de crisis: EL COVID-19 y la guerra de Ucrania.

Conforme ya hemos adelantado, el estallido de la pandemia provocada por la COVID-19, en 2020, llevó consigo el encierro de millones de personas en sus hogares. Medidas como el confinamiento, la cuarentena y el mantenimiento de la distancia social se extendieron por todo el globo terráqueo. La actividad económica no esencial quedó congelada, los colegios e institutos cerraron sus puertas y el balance de víctimas conmovió al mundo. De esta forma, se vivieron momentos de absoluta incertidumbre e internet se convirtió para los alumnos y alumnas de secundaria en la manera de seguir conectados a la escuela, pero también en la principal fuente para conocer lo que ocurría en el exterior. Había una necesidad inmensa de saber lo que sucedía en cada momento y las redes ofrecían a diario información prácticamente a tiempo real.

Esta elevada demanda de información se suplió así a través de los medios de comunicación, pero también de Internet y de las social media, que permitieron a los ciudadanos seguir en contacto con su familia y amigos y conocer en directo la información de actualidad. El uso de plataformas como Whatsapp aumentó un 76% en el primer mes de confinamiento, según datos de Kantar España² y el de Facebook o

¹ Uno de los documentos diseñados para la formación de los docentes en alfabetización mediática es la *Guía docente para el profesorado de educación secundaria* de la UC3M, BBVA y Maldita.es

² Kantar es una empresa internacional dedicada a analizar datos e *insights* y a realizar consultorías.

Instagram creció más de un 40% entre los menores de 35 años. (Gutiérrez-Rubí & Pont, 2020).

Por otra parte, los medios españoles se hicieron eco de las primeras noticias sobre el virus a principios de enero de 2020 (de la Cal, 2020), (Aldama, 2020) (Santirso, 2020) (Arama, 2020) y, a partir de este momento, el volumen de contenidos relacionadas con la pandemia, reales o ficticios, creció exponencialmente, dando lugar, según Cristina Tardáguila, directora adjunta de la International Fact-Checking Network³ a la mayor ola de desinformación de la historia (Valera, 2020). Pero esta ola de desinformación no se ha alimentado únicamente de la pandemia, sino también de nuevas situaciones de crisis, como el estallido de la guerra en Ucrania, con la que han empezado a florecer narrativas más parciales, incompletas y efímeras. (Morales, 2019)

Generalmente, el nivel de dependencia de la sociedad a los recursos informativos que ofrecen los medios de comunicación viene marcado por el grado de incertidumbre e inestabilidad que esta esté experimentando o por la existencia de conflictos sociales generalizados (Ball-Rokeach & DeFleur, 1976) y, dado que vivimos un momento de crisis múltiples, con la irrupción de una pandemia sanitaria a nivel mundial y de una guerra, en Ucrania, de la que también se ha generado un volumen de información considerable, es necesario dotar al alumnado de las herramientas necesarias para afrontar con éxito posibles desinformaciones.

4. La lectura crítica en la era digital:

Chequear el correo electrónico, buscar, recorrer mis redes de arriba abajo, leyendo de igual manera la foto que las primeras frases, buscar, descargar y almacenar lecturas, recolectar, volver a chequear, contestar rápido, abrir y cerrar archivos, gestionar tareas con la ansiedad de quien anda perdido en un bosque tupido y es de noche; buscar, buscar (Zafra, 2017, p.91).

El auge de lo digital y de las redes sociales de los últimos años ha provocado una transformación en los hábitos culturales de los lectores, cuyo consumo está ligado a un ritmo vertiginoso y a nuevos canales de comunicación. (Cordón García, 2016). La lectura

³ La Fact-Checking Network es una unidad conformada por periodistas y destinada a la verificación de hechos a nivel internacional, sobre todo en internet.

se caracteriza ahora por la interactividad, la convergencia, la velocidad y la hiperabundancia (Cruces, 2017) y se aleja de los espacios tradicionales, como las bibliotecas o las escuelas, para focalizarse en la red (Lluch, 2017).

Esta abundancia de contenidos no ha venido acompañada, sin embargo, de un fomento y desarrollo del pensamiento crítico en las escuelas, y, a pesar de que la inmensa mayoría de los jóvenes del mundo se conecta habitualmente a la red y visualiza contenidos de los medios, no suele recibir formación respecto a los impactos que tiene este consumo mediático. (Moeller, Powers, & Roberts, 2012). De hecho, tan solo el 22,5% de los jóvenes de 12 a 16 años afirma haber recibido formación para valorar la información que recibe de internet. (Ballesteros Guerra & Picazo Sánchez, 2018).

No hay que perder de vista, por tanto, que “sociedad de la información” no es sinónimo de “sociedad del conocimiento” y que se puede creer estar informado de muchas cuestiones, pero no entenderlas. Para ser un lector crítico, es necesario tener “hábitos mentales para enjuiciar diversas formas de conocimiento que proporcionan los medios de difusión masiva, analizar los elementos y las estructuras que los componen y percibir los alcances ideológicos hacia los cuales tienden.” (Zecchetto, 1986, p.54).

En el contexto educativo, esto se traduce en que leer de forma crítica supone “adoptar posturas más conscientes”, es decir, reflexionar acerca de lo que representa una determinada información y no aceptarla como “verdad absoluta”, sino como una posibilidad (Ojeda, del Valle, & del Valle, 2015, p. 253).

Es, por tanto, o debería ser, una competencia formativa, puesto que favorece el desarrollo de ciudadanos con autonomía de pensamiento, “capaces de identificar puntos de vista y desentrañar las intencionalidades, imaginarios e ideologías que subyacen de la diversidad de textos que circulan en la vida social”. (Serrano de Moreno & Madrid de Forero, 2007, p. 58)

Así, la única manera de que los alumnos y alumnas sean partícipes de la sociedad en la que viven, la sociedad del conocimiento, y de que desarrollen las habilidades necesarias para comprender la realidad y convivir en ella, pasa por el fomento de la lectura crítica, con especial atención a aquellos textos que van a encontrar habitualmente en su vida cotidiana, procedentes de los medios de comunicación.

En Aragón, el marco para trabajar estos aspectos se encuentra en el currículo, recogido en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Aunque el documento no recoge el concepto de alfabetización mediática entre los objetivos de la ESO, sí se constata la necesidad de que los estudiantes desarrollen el sentido crítico y “destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información”. También, se contempla en los objetivos de lengua castellana y literatura, que plantean la necesidad de analizar con una actitud crítica los textos de los medios de comunicación.

JUSTIFICACIÓN E HIPÓTESIS:

Conforme hemos visto, en el contexto en el que los mensajes que recibimos a diario se han multiplicado y muchos de sus contenidos resultan falsos, la desinformación se ha convertido en un problema grave para la sociedad contemporánea. Para combatirla, son muchos los países que han desarrollado ya iniciativas que buscan frenar lo que la Comisión Europea (2019) ha definido como “información verificablemente falsa o engañosa, creada, presentada y difundida con fines de lucro económico o engaño intencionado al público” (p.1).

Ya hemos señalado que en lo que respecta a la educación y pese a la recomendación europea de incluir contenidos relacionados con la competencia digital en el currículo de forma específica, en España se ha optado por implantarlos de manera transversal y desde una perspectiva instrumental. (Sádaba & Salaverría, 2022). Conforme a esta realidad, la necesidad de establecer un enfoque desde un punto de vista crítico y creativo demuestra que las políticas de alfabetización mediática no han calado lo suficiente en nuestro país y que existe todavía un importante margen de mejora (Medina, Briones, & Hernández, 2017).

El proyecto de innovación que se desarrolla a continuación tiene como finalidad llevar la alfabetización mediática a las aulas de educación secundaria de forma específica, de manera que el alumnado de la ESO desarrolle su pensamiento crítico a través del acercamiento a los medios digitales y desde la materia de lengua castellana y literatura. La hipótesis sobre la que se sustenta es que la aproximación de los estudiantes a la información difundida por los medios de comunicación desde un punto de vista crítico

les permite ser conscientes de la importancia de analizar la información recibida antes de darla por válida, un conocimiento que les ayudará a convertirse ciudadanos bien informados. Entendiendo la dificultad de asegurar que un proyecto suponga una verdadera innovación, esta propuesta pretende constituir un modelo más para futuros estudios y animar al resto de la comunidad educativa a seguir innovando en el campo de la alfabetización mediática. Con esta pretensión y partiendo de casos previos como los que se detallan a continuación, se ha desarrollado la propuesta de innovación “*Que no te lo cuenten*”.

CASOS PREVIOS DE APLICACIÓN EN EL AULA:

Conscientes de la necesidad de formar a una ciudadanía crítica, son cada vez más las instituciones nacionales e internacionales que han desarrollado propuestas de alfabetización mediática para el alumnado que se forma en este momento en las aulas.

Una de ellas ha sido elaborada por el Parlamento Europeo⁴, que ofrece una serie de pautas para que el profesorado pueda enseñar a los estudiantes a identificar “contenido potencialmente manipulador” y “a reconocer sus propias vulnerabilidades, basándose en cómo consumen las noticias y cómo expresan sus propias opiniones”. (Parlamento Europeo, 2020, p.1).

El documento recoge, para ello, una serie de actividades y presentaciones, así como una bibliografía adicional que permite a los docentes estructurar un módulo de contenidos para llevar al aula.

A nivel nacional, comunidades como Andalucía han iniciado también políticas de alfabetización mediática en los centros de educación secundaria. Es el caso del proyecto *Desenreda*, que busca dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan comprender el mundo en el que viven y analizar la realidad de forma crítica.

Esta experiencia se ha puesto en marcha en alrededor de cuarenta institutos en los que se han desarrollado talleres multimedia que han permitido al alumnado profundizar en el

⁴ Se trata de un módulo que forma parte de la iniciativa “Europa en la escuela”. Un proyecto concebido para que la Unión Europea llegue a las aulas y que incluye siete lecciones independientes y una guía docente.

conocimiento de las redes sociales y las plataformas digitales como propagadores de informaciones falsas y bulos. También, elaborar sus propios contenidos. (Éxito Educativo, 2022)

En esta línea, varios colegios e institutos se han adherido al *Programa Junior Report*, una plataforma educativa que ofrece materiales y recursos pedagógicos para que los docentes puedan trabajar la actualidad en sus clases. A partir de la contextualización de algunas noticias y de la realización de ejercicios que buscan generar debate en el aula, se pretende despertar el espíritu crítico de los jóvenes.

Uno de esos centros es el Pilar de Premià de Mar, en Barcelona, que ha implantado el programa desde 6º de primaria hasta 4º de la ESO. Así, mientras los estudiantes de primaria trabajan una hora a la semana sobre la alfabetización mediática, los de secundaria le dedican dos y han creado una redacción para elaborar sus propios contenidos.

Según Rosa Montañola, una de las docentes de lengua castellana y literatura del colegio, este tipo de actividades aportan “muchas cosas a todos los niveles, pero sobre todo la toma de conciencia sobre la necesidad de estar informado”, además, “el hecho de que ellos tengan que hacer sus propias noticias y buscar sus propias fuentes también es una manera muy atractiva de desarrollar el pensamiento crítico”. (Cordellat, 2022, p.2)

UNA PROPUESTA ARAGONESA: EL PROYECTO *ERASER MADE IN BLECUA*:

Conforme se aprecia en la entrevista realizada a Ana Beatriz Moliné, profesora de lengua y coordinadora de innovación en el instituto José Manuel Blecua de Zaragoza (ver Anexo VII), durante el curso 2020-2021, el centro, comenzó a implantar en sus aulas el proyecto *Eraser Made in Blecua*, una propuesta de alfabetización mediática que, partiendo de los módulos de formación Eraser, facilitados por la fundación FAD en colaboración con Google, pretendía que el alumnado fuera consciente del volumen de bulos que hay en las redes sociales y los medios de comunicación, con el objetivo de dotarle, después, de herramientas que le permitieran construir la información de forma crítica.

El proyecto, que se ha implantado de nuevo este año, se asienta en el aprendizaje basado en proyectos y se ha llevado al aula de forma conjunta a través de la asignatura de lengua castellana y literatura, de PMAR, en lo que se refiere al ámbito sociolingüístico, y de educación para la ciudadanía. Es, no obstante, según explica Moliné, la primera vez que el pensamiento crítico se trabaja de forma específica y no transversal, como se había hecho siempre hasta ahora (ver anexo VII).

La propuesta se ha llevado a cabo durante dos años consecutivos en las aulas de 3º de la ESO, pero la intención es terminar escalando cursos y ofrecer formación desde 1º a 4º de educación secundaria, ya que, según apunta la profesora entrevistada, los resultados han sido muy buenos. Los estudiantes, son más conscientes de la realidad y eso “les hace ser ciudadanos digitales más responsables” (Anexo VII).

A ese respecto hay un apartado en la web del proyecto que refleja la evolución del alumnado, puesto que al comienzo de la unidad respondieron un cuestionario en el que afirmaban saber identificar todo tipo de bulos, pero al terminarla se dieron cuenta de la cantidad de falsedades que proliferan hoy en día y de la facilidad de caer en ellas

Eraser Made in Blecua es, de este modo, uno de los proyectos mejor valorados por los estudiantes del curso y, a pesar de que se desarrolló en el primer trimestre durante aproximadamente mes y medio, continúa la reflexión entre el alumnado, que sigue haciendo comentarios sobre los contenidos trabajados.

Cabe destacar que el contenido se ha desarrollado de forma completamente práctica a partir de recursos disponibles, puesto que la formación ofrecida por la fundación FAD es gratuita. También se han empleado herramientas como el kit de verificación de la plataforma Maldita.es o el banco de recursos *Learn to check*, que facilita materiales audiovisuales útiles para explicar diversos conceptos como la posverdad, las fake news, la desinformación, etc.

Por último, es necesario señalar que Moliné, la profesora entrevistada, insiste en que el motivo por el que la alfabetización mediática no se ha trabajado antes en el centro y no se trabaja todavía en otros es que los docentes no cuentan con formación al respecto y prefieren “mirar hacia otro lado” antes que impartir contenidos que no terminan de controlar. (ver Anexo VII)

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE: *QUE NO TE CUENTEN CUENTOS*:

A continuación, se desarrolla la unidad didáctica *Que no te cuenten cuentos*, una propuesta de innovación diseñada para ser aplicada en 1ºA de la ESO del colegio Escuelas Pías de Zaragoza. Los objetivos y contenidos de la misma se adaptan, por tanto, a este curso, pero la unidad no está necesariamente circunscrita a este nivel educativo. La finalidad del documento es servir de modelo para futuros proyectos de alfabetización mediática los distintos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

1. Contextualización:

1.1 El colegio:

Escuelas Pías es un colegio concertado, fundado en 1733 por los PP Escolapios. El centro pertenece a la red de Escuelas Pías de Emaús, presentes en Aragón, pero también en País Vasco y Andalucía. Se sitúa en la zona centro de la ciudad, concretamente en Conde Aranda 2 y abarca enseñanzas desde educación infantil hasta bachillerato, aunque esta etapa es de carácter privado, por lo que las prácticas se centran en la Educación Secundaria Obligatoria.

Por su ubicación, en la zona 3 del mapa escolar de Zaragoza, tradicionalmente ha sido referencia para el alumnado de la Almozara, el Casco Histórico y, en menor medida, el Actur. En esta zona, se encuentran también el Jerónimo Zurita y Castro, La Almozara, Puerta de Sancho, Santo Domingo, Nuestra Señora del Carmen y San José, y la Anunciata.

Escuelas Pías acoge alrededor de un millar de estudiantes, de los cuales unos 250 cursan Educación Secundaria Obligatoria. Concretamente, hay doce unidades de ESO y PMAR en 2º y 3º de este ciclo. Se trata de un alumnado heterogéneo compuesto en un porcentaje elevado por estudiantes de origen extranjero. El centro es un reflejo de los diferentes niveles socioculturales de la población que vive en la zona y, de hecho, la propia institución de los padres Escolapios proporciona becas aquellos que se encuentran en una situación desfavorecida.

Dado que el bachillerato es privado, el prácticum I se ha centrado en la Educación Secundaria Obligatoria. En esta etapa, cada curso se divide en tres clases, haciendo un total de 12 grupos, que se mantienen fijos hasta 3º de la ESO, cuando se mezcla a las

distintas clases para favorecer la posible incorporación de nuevos alumnos y alumnas en grupos que todavía no se conocen bien.

Desde el curso 2013/14, Escuelas Pías es un centro bilingüe inglés, por lo que sus estudiantes desarrollan distintas competencias de este idioma no solo en la propia asignatura, sino también en Matemáticas y Educación Plástica, en el caso de primero de la ESO, Plástica y tecnología, en el de segundo y Geografía y Ciudadanía en tercero. Se potencia también el uso de la lengua mediante el empleo de la plataforma *Science Bits* en Educación Física y Biología y Geología. El bilingüismo llega, por el momento, hasta 3º de la ESO y el año que viene alcanzará cuarto. No obstante, se ofrece siempre la posibilidad de cursar una opción no bilingüe, por lo que al impartir estas asignaturas los grupos se desdoblan.

Cabe señalar que el colegio apuesta por las nuevas tecnologías a través del programa *One to one*, con el que se han eliminado los libros en los cursos de 1º, 2º y 3º de la ESO, donde emplean manuales y *chrombooks*, lo que implica un importante esfuerzo por parte de los distintos departamentos, encargados de elaborar toda esta programación.

Este proyecto resultó esencial durante el primer año de pandemia, puesto que permitió que los alumnos y alumnas de los cursos en los que ya se había implantado el sistema contaran ya con las herramientas necesarias para continuar el curso con éxito durante el confinamiento. Además, la pandemia ha terminado prolongándose en el tiempo, por lo que el centro ha tenido que adaptarse a la situación e introducir nuevas tecnologías en sus aulas que permitan atender al alumnado confinado: Los estudiantes que han tenido y tienen que faltar a clase de forma presencial pueden asistir de manera virtual a través de videollamadas. Ello ha requerido, sin duda, un importante esfuerzo por parte del cuerpo docente, que ha tenido que formarse en el manejo de estas tecnologías para poder atender a todos sus estudiantes.

Por otro lado, los profesores, el alumnado y sus familias utilizan la aplicación *clickedu* para comunicarse por mayor facilidad y rapidez. Todo queda registrado en esta plataforma: los avisos, las faltas justificadas, los mensajes de las familias...facilitando, así, el contacto entre los distintos agentes de la comunidad educativa.

Otro aspecto a destacar es que se trata de un colegio designado por la DGA como centro de elección preferente para estudiantes con Trastorno de Espectro Autista, lo que

supone un enriquecimiento para el centro y para el entorno en el que se inscribe, puesto que permite atender a alumnado con distintas necesidades.

1.2 El grupo-clase

1º A de la ESO, el grupo en el que he impartido la unidad didáctica, está compuesto por 26 alumnos y alumnas muy inquietos, pero con muchas ganas de aprender. Tienen interés por la información que les proporcionan los profesores, suelen hacer las tareas que se les mandan en casa y, también, preguntar mucho en clase. Asimismo, en el grupo hay un alumno TEA y tres estudiantes con adaptaciones curriculares, por lo que el profesor de lengua cuenta con el apoyo de otros dos docentes que le ayudan a integrar a todos en el proceso de aprendizaje.

Este nivel pertenece a la iniciativa *One to One*, por la que se ha sustituido el uso de libros de texto por un Chromebook que, aunque amplía la posibilidad de trabajar distintos contenidos y ejercicios, supone también una importante distracción para el alumnado. Precisamente por este motivo, el tutor se sitúa en numerosas ocasiones al fondo de la clase para controlar que se sigue la materia correctamente. No obstante, pese a que se han digitalizado los libros de texto, los estudiantes siguen realizando las tareas en cuadernos, que deben llevar a clase y que, con frecuencia, son corregidos por el profesor.

Respecto a las instalaciones en las que se encuentran, cabe señalar que se trata de un aula amplia que cuenta con pizarra y proyector. Los pupitres se distribuyen en seis filas y, gracias a la dimensión de la clase, no muy larga, pero sí lo suficientemente ancha, los estudiantes que se sitúan al final del espacio pueden ver con claridad la pizarra. La clase cuenta también con una estantería en la que se guardan diccionarios y algunos libros de los que puede disponer el alumnado y un armario en el que el tutor puede almacenar material de interés bajo llave.

Por último, es interesante recalcar que, como en todas las clases, hay estudiantes que tienden a despistarse y/o a despistar al resto del alumnado, por lo que es necesario estar especialmente pendiente de ellos.

2. Objetivos generales y específicos:

2.1 Objetivos generales de la Educación Secundaria obligatoria:

La Educación Secundaria Obligatoria contribuye a desarrollar en los estudiantes las capacidades que les permitan alcanzar una serie de objetivos, establecidos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. A través de la unidad didáctica, se han trabajado los siguientes:

- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en aragonés o en catalán de Aragón, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

2.2. Objetivos generales para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura:

Los objetivos generales para la materia de Lengua Castellana y Literatura en Aragón vienen recogidos en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma. En este documento, recogido en el BOA nº105, se indica que la asignatura ha de desarrollar “la competencia comunicativa del alumnado [...] en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria” y también se plantea la necesidad de que la asignatura dote a los estudiantes de las herramientas necesarias “para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social, académica y profesional”. (p.12908).

Partiendo de esta pretensión general, la unidad didáctica se centra en el logro los siguientes objetivos:

- Obj.LE.1. Comprender textos orales y escritos del ámbito familiar, social, académico y de los medios de comunicación, graduando la complejidad y extensión de los mismos a lo largo de la etapa de Educación Secundaria.
- Obj.LE.7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.
- Obj.LE.8. Analizar con una actitud crítica distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación desde el punto de vista del contenido y de los recursos expresivos y estilísticos.
- Obj.LE.9. Sintetizar el contenido de textos, teniendo en cuenta la adecuación, coherencia y cohesión en la redacción, y representar la jerarquía de las ideas mediante esquemas o mapas conceptuales

2.3 Objetivos didácticos:

Tanto los objetivos generales para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria como los diseñados para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se concretan en los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar una actitud crítica y reflexiva ante los mensajes que distribuyen los medios de comunicación y las redes sociales.
- Saber sintetizar. Dar explicaciones sencillas de forma oral y por escrito, sobre acontecimientos de la actualidad social, política o cultural, con ayuda de las TIC'S
- Perfeccionar la redacción a través de la elaboración de textos de diferentes géneros periodísticos.
- Utilizar la lengua como mecanismo de expresión de ideas.
- Emplear las TIC como herramienta de aprendizaje.
- Hacer valoraciones críticas y autónomas de las noticias relacionadas con hechos de actualidad.

3. Contribución de la unidad didáctica para la adquisición de competencias clave:

El estudio de la Lengua y la Literatura supone la puesta en marcha de estrategias cognitivas, conceptuales, de pensamiento y de aprendizaje decisivas a la hora de realizar distintas tareas. En el desarrollo de esta unidad didáctica, se ha buscado ahondar en las siguientes competencias clave:

- **Competencia en comunicación lingüística:** Se trabaja en la comprensión y creación de discursos periodísticos, lo que supone el conocimiento de los rasgos y estructura de este tipo de construcciones. Se pretende que el alumnado desarrolle su capacidad para interactuar en el mundo de forma competente, evitando sesgos en la información que consume.
- **Competencia digital:** El alumno emplea internet y se acerca a los medios de comunicación digitales y a las redes sociales. Para ello, debe utilizar diferentes buscadores, bases de datos, bibliotecas y hemerotecas y contrastar la información. También utiliza este medio para elaborar sus propios contenidos.
- **Competencia en aprender a aprender:** La información que proporcionan los medios de comunicación es útil para asentar, después, otro tipo de conocimientos, por lo que aprender a emplearlos correctamente para extraer información contrastada, permite dotar al alumnado de herramientas para adquirir nuevos saberes.
- **Competencias sociales y cívicas:** A través de la unidad didáctica, se ayuda al alumno a comprender y analizar la realidad en la que vive, así como a expresar sus propias ideas. Se fomenta el sentido crítico y el respeto hacia opiniones y modos de pensar diferentes.
- **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:** Se fomenta el espíritu crítico del alumno, lo que le dará autonomía para informarse e iniciativa para investigar, contrastar fuentes y establecer sus propias conclusiones. También a la hora de crear sus propios textos.
- **Conciencia y expresión cultural:** Los medios de comunicación son también fuente de ocio y disfrute, por lo que la valoración crítica de los mismos es para el alumno una forma de enriquecimiento.

Dichas competencias suponen, de esta forma, la adquisición, por parte del alumnado, de estrategias cognitivas y de aprendizaje decisivas para su futuro personal y laboral.

4. Contenidos de la unidad didáctica:

En coherencia con los contenidos y objetivos a conseguir, planteados en el currículo oficial para el curso de 1º de la ESO, se pretende guiar al alumno para que adquiriera conocimientos nuevos concretos para comunicar con corrección y ampliar progresivamente su capacidad de expresión oral, escrita y corporal. La unidad didáctica se vincula a los siguientes contenidos de la materia Lengua Castellana y Literatura.

Bloque I: La comunicación oral: escuchar y hablar

Escuchar:

- Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con los ámbitos de uso personal, académico/escolar y social.
 - Dicho contenido se trabaja en la tercera sesión, con la escucha de las noticias elaboradas por algunos alumnos y alumnas; en la cuarta, con la proyección de un fragmento de La guerra de los mundos, de Orson Welles; y en la última, con la escucha de los boletines informativos realizados por los estudiantes.

Hablar:

- Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción y evaluación de textos orales
 - A través de la creación e interpretación de noticias y de un boletín radiofónico.
- Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales y evaluación progresiva de la misma.
 - Mediante la producción de textos orales formales, diseñados para ser emitidos en un programa de radio.

Bloque II: Comunicación escrita: Leer y escribir

Leer:

- Conocimiento de estrategias para la comprensión de textos escritos.
 - Dicho conocimiento se trabaja en las tres primeras sesiones de la unidad didáctica, destinadas al conocimiento de los medios escritos, desde un punto de vista crítico.
- Lectura, comprensión e interpretación de textos escritos de ámbito personal, académico/escolar y social.
 - Dicho conocimiento se trabaja en las tres primeras sesiones de la unidad didáctica, destinadas al conocimiento de los medios escritos, desde un punto de vista crítico.
- Actitud crítica y reflexiva ante la lectura.
 - Este es el contenido se trabaja de forma transversal durante toda la unidad didáctica.

Escribir:

- Conocimiento y uso de técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión de textos.
 - Dicho conocimiento se trabaja en las tres primeras sesiones de la unidad didáctica, destinadas al conocimiento de los medios escritos, desde un punto de vista crítico.
- Aplicación de normas ortográficas y gramaticales básicas
 - Este es el contenido se trabaja de forma transversal durante toda la unidad didáctica.
- Interés por la escritura como forma de aprendizaje y de comunicación de conocimiento, ideas, sentimientos y emociones.

→Este contenido se trabaja de forma transversal, pero, especialmente, durante las 3 primeras sesiones.

Bloque IV: Educación literaria:

Creación:

- Consulta y utilización de fuentes y recursos variados de información para la realización de trabajos

→ Este es el contenido se trabaja de forma transversal durante toda la unidad didáctica, pero, especialmente, durante la última actividad práctica: la elaboración de un boletín radiofónico.

5. Metodología:

El docente ha empleado una metodología flexible, adaptada al grupo y a las circunstancias particulares de la clase. En términos generales, esta se ha basado en el aprendizaje cooperativo y la adquisición de conocimientos significativos por parte del alumnado. En consecuencia, se ha utilizado una metodología activa, que buscaba motivar a los estudiantes, al ser próxima a su realidad, e involucrarlos en su propio proceso de aprendizaje. Además, se ha trabajado por proyectos, conformando grupos heterogéneos para alguna de las sesiones.

El papel del docente ha sido de guía, ayudando al alumnado en sus tareas, pero siempre en un segundo plano, dejando a los estudiantes protagonizar su propio proceso de aprendizaje. La reflexión, la creatividad, la participación y el diálogo han sido, por tanto, las bases de este proyecto.

Se ha buscado además potenciar el uso adecuado, responsable y crítico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, puesto que, tal y como se recoge en las orientaciones metodológicas del currículo aragonés para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, “son herramientas que forman parte de la vida cotidiana de la mayor parte del alumnado” y que, por tanto, “deben integrarse en una enseñanza basada en la funcionalidad de los aprendizajes”. Han sido, así, en el aula, fuente de consulta y de

adquisición de nuevos conocimientos y un punto de partida para el contraste y debate de opiniones.

De forma más concreta, en el proceso enseñanza-aprendizaje, se han tratado de adoptar las siguientes estrategias metodológicas, acordes con los objetivos a conseguir:

- **Aprendizaje cooperativo:** En algunas actividades, la clase ha trabajado en grupos, en los que cada estudiante ha tenido que desempeñar una tarea individual, imprescindible para el trabajo de los demás. Se busca con ello que el alumnado sea consciente de la necesidad de saber trabajar en equipo, ya que es una de las habilidades que se requiere a los trabajadores en la mayoría de las empresas.
- **Aprendizaje vivencial:** los materiales creados deberán conectar el aprendizaje del alumnado con sus vivencias e intereses, pues la actividad está planteada a modo de experiencia mediante la cual los estudiantes pueden construir su propio conocimiento, adquirir habilidades, realzar sus valores y fortalecer su propio aprendizaje. Dado que los medios de comunicación y las TICs están presentes en la vida cotidiana de todos nuestros alumnos y alumnas, se potenciará el aprendizaje funcional, con enseñanzas que les sean útiles en su día a día por ser próximas a su realidad.
- **Metodologías activas de aprendizaje:** Los estudiantes han de ser protagonistas de su propio aprendizaje, que debe ser significativo para que puedan vincularlo, después, a su propia experiencia y reutilicen esos conocimientos en distintos contextos de su vida cotidiana (personal académica y social).
- **Aprendizaje basado en proyectos:** Esta metodología permite al alumnado adquirir conocimientos y competencias clave mediante la elaboración de que dan respuesta a problemas de la vida real.

6. Actividades de enseñanza-aprendizaje y temporalización por sesiones:

El proyecto de innovación Que no te lo cuenten contempla 7 sesiones. Todas ellas van dirigidas al desarrollo del pensamiento crítico y creativo del alumnado, puesto que se persigue que este sea capaz de entender textos de distinto grado de complejidad, pertenecientes a distintos formatos y medios de comunicación, y diferenciar, después, las ideas explícitas e implícitas que estos esconden.

Durante las tres primeras sesiones, los alumnos y alumnas trabajan sobre textos pertenecientes a la prensa escrita, siempre en formato digital. Se abordan temas como la posverdad, las *fake news* y el cebo de clics. También se profundiza en la estructura característica de la noticia. Las tres últimas actividades se dedican al conocimiento de la radio y al debate sobre el poder de convicción que ha tenido siempre este medio.

1ª sesión: ¿Qué es la información y qué es la desinformación?

En primer lugar, introducimos al alumnado la unidad didáctica que vamos a trabajar. Preguntaremos cómo se informan, cómo saben que lo que leen en los periódicos es verdad y qué es para ellos la verdad. Después, sin entrar a explicar estos conceptos en profundidad, les facilitamos vía Chromebook el siguiente titular, extraído de Facebook:

→**Heraldo de Aragón:** Aragón notifica 1743 casos, 774 más que un día antes y 1 fallecido.

Les damos 5 minutos para que respondan a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué dice el titular?
- Tras leer el titular ¿Crees que la situación COVID es mejor o peor que la semana pasada?
- ¿Por qué?

Una vez que hayan respondido y enviado sus respuestas, se les proporciona el segundo titular, que versa sobre la misma noticia y que también se ha extraído de Facebook. De nuevo, tienen que responder las mismas preguntas:

→**El periódico de Aragón:** Aragón notifica 1743 casos, 974 menos que hace una semana y 1 fallecido.

El objetivo de esta pequeña actividad es generar curiosidad en el alumnado a partir del extrañamiento y que sirva de punto de origen de un debate en el que plantearemos y resolveremos interrogantes como:

- ¿Cómo es posible que existan versiones diferentes para un mismo acontecimiento?
- ¿Qué titular crees que es fiel a la realidad?
- ¿Es difícil contar algo de forma neutral/ sin dar nuestra opinión?
- ¿Qué es la objetividad?
- ¿Qué es la información?

- ¿Qué es la desinformación?

En la segunda parte de la clase explicamos brevemente a los alumnos y alumnas lo que son las noticias falsas, más conocidas como *fake news* y cuáles son las herramientas que pueden emplear para reconocer si un contenido responde o no a la realidad.

Después, para asegurarnos de que todo el mundo ha comprendido lo explicado, realizamos juntos un test, elaborado en *kahoot*, que nos permitirá poner a prueba nuestro olfato periodístico para detectar noticias falsas. El objetivo del test es que los estudiantes sean conscientes de lo fácil que es dar una información por buena, aunque no lo sea. (Ver Anexo III)

2ª sesión: Guía básica para identificar noticias falsas.

Lo primero que hacemos es refrescar y ampliar los contenidos trabajados en la primera sesión, ofreciendo a los estudiantes una serie de pautas o pasos que les permitan identificar bulos o noticias falsas. Nos ayudamos para ello de los siete pasos propuestos por Isabel Meira para reconocer una fake news en su libro *Likeo*

Después les planteamos cuál creen que es el motivo de que se difundan noticias falsas y abordamos uno de ellos: el cebo de clics, la estrategia que utilizan muchos medios de comunicación para atraer visitas en sus webs a partir de llamativos titulares. Para que el alumnado comprenda bien en qué consiste la práctica se recurrirá a diversos ejemplos y se proyectará un pequeño audiovisual de 2 minutos.

La segunda parte de la sesión, se dedica a explicar una actividad práctica que deben realizar en lo que quede de clase y terminar en casa si es necesario: Los estudiantes tienen que elaborar su propia noticia. Para ello, se les explica cómo debe ser su estructura, cuáles son las características de este formato y qué información se debe facilitar al lector en el texto.

Pero el objetivo de la actividad no es que elaboren una noticia fiel a la realidad, sino que lo parezca. Por eso, a cada alumno se le facilitará un tema diferente y se le señalará si su noticia tiene que ser real o ficticia. En el caso de que al alumno le toque una noticia real, se le dará el enlace a la noticia, de la que solo deberá extraer los datos, realizando una elaboración propia. La extensión del texto será de 6 líneas.

Así, en la segunda sesión, el resto de los estudiantes tendrán que adivinar si el acontecimiento sucedió cómo cuenta su compañero o si, por el contrario, se trata de una invención.

3ª Sesión: ¿Real o ficticio?

Esta sesión se dedica a la puesta en común de los textos de los alumnos y alumnas, que tienen que votar, a su vez, si las noticias del resto de sus compañeros son reales o ficticias. Lo harán levantando una paleta con un signo ✓ si es verdadero o X si, por el contrario, piensan que la información es falsa.

Al mismo tiempo, iremos analizando qué elementos aportan veracidad a las noticias (cifras, datos concretos, estudios que abalan el texto...) y generaremos debate en el aula.

4ª Sesión: La radio y su poder:

Durante esta sesión, se sigue profundizando en el poder de los medios de comunicación y la importancia de desarrollar el pensamiento crítico, pero, en este caso, a través de la radio. Para ello, se proyecta un fragmento de 3 minutos de la grabación del programa de radio en la que Orson Welles interpretó La guerra de los mundos. Los estudiantes tienen que escuchar la grabación, subtitulada y traducida al castellano y responder a una serie de preguntas que habremos indicado previamente:

- ¿Crees que los hechos que relata el locutor de radio ocurrieron de verdad? ¿Por qué?
- ¿Es creíble su discurso?
- ¿Qué expresiones usa el locutor para hacer que el recurso sea creíble?

Una vez han visionado el audiovisual y respondido a las preguntas, se les explica lo que ocurrió de verdad aquel 30 de octubre de 1938, cuando Orson Welles consiguió convencer a miles de oyentes estadounidenses de que el mundo estaba siendo invadido por un ejército de alienígenas, sembrando el pánico entre la sociedad del país.

Lo interesante es que, a partir del extrañamiento, el alumnado pueda reflexionar acerca del poder de los medios de comunicación.

5ª Sesión: El boletín radiofónico:

Esta sesión se dedica a explicar a los estudiantes la tarea que tendrán que realizar para la siguiente clase: la elaboración de una noticia radiofónica. Lo más importante es que su mensaje sea creíble. Por eso, para dotar de veracidad su noticia, tendrán que aportar datos contrastados y podrán recurrir a testimonios de profesionales o expertos que abalen que lo que cuentan es real.

La extensión del texto será también de unas cinco líneas y los temas serán de libre elección, pero estarán acotados por bloques: actualidad, cultura, deporte y sociedad. A cada alumno se le asignará alguno de ellos para conformar, después, distintos boletines.

No obstante, si bien el resultado final, el boletín, es un trabajo grupal, la redacción de cada sección será una tarea individual.

6ª Sesión: Somos locutores de radio:

Los estudiantes deben tener elaborados sus textos al inicio de la clase, puesto que la primera parte de esta sesión se dedica a que trabajen por grupos para dar cohesión a todas sus piezas en un mismo boletín. Para ello, habrán de redactar entre todos una pequeña presentación para cada una de las noticias y practicar en conjunto la lectura de sus textos. Se les facilitará un esquema-tipo:

PRESENTADOR: Buenos días, son las X de la mañana y esto es Radio Escuelas Pías. Comenzamos con las noticias del día, Fulanito:

ALUMNO ACTUALIDAD

PRESENTADOR: Ya saben que, en nuestro boletín, les ofrecemos también una sección cultural, que nos trae como siempre Fulanito

ALUMNO CULTURA

PRESENTADOR: Conocemos además lo último de la actualidad deportiva, de la mano de Fulanito

ALUMNO DEPORTES

PRESENTADOR: Y no nos olvidamos de nuestra sección de sociedad. ¿Qué ha ocurrido en estas últimas horas, Fulanito?

ALUMNO SOCIEDAD

Se les explicará además que, para la evaluación de la tarea, se tendrán en cuenta la prosodia y la dicción. Por ello, la lectura habrá de ser fluida y tendrán que pronunciar correctamente. Durante la segunda parte de esta sesión comenzaremos a grabar dichos boletines.

7ª Sesión: Puesta en común y conclusiones finales.

La primera parte de esta sesión se destina a la grabación de los boletines que no se hayan podido grabar en la anterior. La segunda, a escuchar y poner en común algunos boletines y debatir entre todos qué se ha hecho bien y qué se podría mejorar.

En la última parte de la sesión, se entrega a los estudiantes un cuestionario final en el que deben valorar lo aprendido.

7. Materiales y recursos didácticos empleados:

Para el desarrollo de la unidad didáctica *Que no te cuenten cuentos* es necesario el uso de los siguientes recursos materiales:

- Ordenadores: Los estudiantes tienen que buscar información y contrastar fuentes
- Grabadora: Necesaria para grabar el boletín
- Proyector

También se precisan recursos personales y organizativos como:

- El apoyo de otro profesor: El día de la grabación del boletín radiofónico es necesario ir sacando al pasillo a los distintos grupos para grabar los boletines. Por tanto, es necesario que, mientras, otro profesor se quede con el resto de la clase.
- Disposición de mesas: Los pupitres han de agruparse para la realización de tareas grupales.

8. Evaluación:

Dado que el objetivo de la unidad didáctica no es únicamente la obtención de una calificación final, sino el aprendizaje significativo de los estudiantes, se establece una evaluación formativa mediante el desarrollo de actividades con un alto componente

participativo y de trabajo cooperativo dentro del aula, si bien es cierto que el trabajo individual es imprescindible para el dominio de los contenidos de la unidad.

Para saber si la enseñanza está siendo efectiva, detectar si se están alcanzando o no los objetivos propuestos, descubrir donde están encontrando dificultades los estudiantes y poder hacer, en consecuencia, los ajustes pertinentes en las actividades, la evaluación del alumnado se aplicará en tres momentos a través de una evaluación sumativa, en la que se valorará su trabajo diario y los resultados obtenidos en cada una de las sesiones prácticas.

8.1 Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje:

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, los criterios de evaluación, concretados en los estándares de aprendizaje evaluables (EAE), tomados del currículum aragonés correspondiente a la materia de Lengua Castellana y Literatura, son:

- **Crit.LE.1.4.** Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos: Este criterio se trabaja especialmente durante la última sesión de la unidad didáctica, puesto que la escucha de los boletines permite a los estudiantes evaluar su tarea, pero también la de sus compañeros y compañeras.

- **Est.LE.1.4.1.** Conoce el proceso de producción de discursos orales, valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso, así como la cohesión de los contenidos: El alumnado debe respetar la estructura explicada en clase para elaborar noticias radiofónicas, cuya base es la claridad en el discurso.
- **Est.LE.1.4.2.** Reconoce la importancia de los aspectos prosódicos (entonación, pausas, tono, timbre, volumen...): En la valoración de los boletines se tiene en cuenta la prosodia y la dicción.

- **Crit.LE.2.3.** Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás: Este criterio se trabaja de forma exhaustiva a lo largo de toda la unidad didáctica, puesto que el objetivo final de la misma es la formación de ciudadanos críticos que afronten la información de forma reflexiva.

- **Est.LE.2.3.2.** Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto.

-Crit.LE.2.4. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo: En el transcurso de las sesiones, se enseña a los estudiantes a contrastar fuentes para informarse de forma responsable.

- **Est.LE.2.4.1.** Utiliza, de forma autónoma, diversas fuentes de información, integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos.

8.2 Criterios de calificación e instrumento de evaluación:

El instrumento de evaluación de la unidad didáctica es la rúbrica, que permite la valoración de las distintas prácticas que los alumnos y alumnas vayan entregando. Se trata de una evaluación sumativa, dividida en dos grandes bloques: prensa escrita y radio. Por tanto, para evaluar el aprendizaje del alumnado, se emplearán dos rúbricas diferentes. Una servirá para la valoración de las dos primeras prácticas: las noticias de prensa escrita y de radio. La otra permitirá calificar la elaboración en grupo de un boletín informativo.

Todas ellas mediarán para obtener una nota final. A la primera se le dotará de un peso del 50% de la nota. Las otras dos sumarán un 25% cada una, hasta llegar al 100%. La calificación final se extraerá de la evaluación de los indicadores de logro que se exponen a continuación y la suma de los mismos corresponde a las siguientes calificaciones: Menos de un 5 capacidad crítica insuficiente, 5 capacidad crítica suficiente, de 5 a 6,75 buena capacidad crítica, de 7 a 8,75 capacidad crítica notable y de 9 a 10 excelente capacidad crítica.

8.2.1 Rúbrica para la primera y la segunda práctica:

Las rúbricas se han realizado conforme a los objetivos indicados anteriormente, partiendo del modelo analítico propuesto por Florina y Uribarren (2012).

Se ha utilizado esta herramienta de evaluación porque, como señala Goodrich (1996), permite al docente evaluar de forma más objetiva, a partir de criterios explícitos que el alumnado conoce de antemano. A través de las rúbricas, de elaboración propia, los estudiantes pueden conocer su nivel de progreso, así como las áreas en las que presenta fortalezas o debilidades.

Rúbrica para la valoración de la noticia de prensa escrita:

INDICADORES	NIVELES DE LOGRO				
	Sobresaliente	Notable	Bien	Suficiente	Insuficiente
Estructura y organiza correctamente el contenido de la noticia 20%	Las ideas están bien estructuradas. El alumno sigue las pautas explicadas en clase para redactar una noticia y hace uso de recursos trabajados como: la introducción de testimonios y fuentes oficiales o el uso de las 5 W's.	Las ideas están bien estructuradas. El alumno sigue las pautas explicadas en clase para redactar una noticia, pero no utiliza los recursos trabajados.	Las ideas están bien estructuradas y el alumno hace uso de los recursos trabajados en clase, pero no sigue las pautas explicadas para redactar una noticia.	Las ideas no están bien estructuradas. El alumno sigue a medias las pautas explicadas en clase para redactar una noticia.	Las ideas no están bien estructuradas y el alumno no sigue las pautas explicadas en clase para redactar una noticia. No se aprecia esfuerzo por realizar la actividad.
Redacta de forma clara, respetando la ortografía y la gramática 20%	El alumno escribe de manera clara, coherente y comprensible, utilizando las palabras correctas y precisas.	El texto del alumno es coherente y está bien cohesionado, pero tiene alguna falta de ortografía.	El alumno escribe de manera comprensible su texto, pero utiliza palabras poco precisas.	El estudiante escribe de manera poco coherente Su escritura presenta errores que hacen difícil la comprensión. La estructura está poco definida	El texto del alumno no es coherente ni comprensible. Presenta muchos errores en las palabras y no presenta una estructura lógica
Comprende el significado de los textos y valora de forma crítica su contenido 20%	El alumno es capaz de desarrollar un contenido original de calidad a partir de informaciones extraídas de internet. Contrasta fuentes y hace uso de los recursos	El alumno es capaz de desarrollar un contenido original a partir de informaciones extraídas en internet. Hace uso de varias fuentes	El alumno desarrolla un contenido original a partir de información extraída de internet, pero recurre a una sola fuente.	El alumno desarrolla un contenido original, pero no contrasta fuentes ni reelabora bien la información, empleando términos que no llega a comprender.	El texto del alumno no es original.

	explicados en clase.				
El texto se ajusta a la extensión fijada 20%	El alumno sabe sintetizar el contenido en la extensión fijada	El alumno no cumple, por poco, con la extensión fijada, pero es capaz de sintetizar	El alumno se ajusta a la extensión fijada, pero no es capaz de sintetizar	El alumno no se ajusta a la extensión fijada, pero se aprecia un esfuerzo por realizar la actividad	El alumno no se ajusta a la extensión ni sintetiza. No se aprecia un esfuerzo por realizar la actividad.
Participa y se implica en la actividad 20%	Completa todas las actividades dentro del periodo establecido y participa en los debates generados en el aula	Completa todas las actividades dentro del periodo establecido	Completa al menos 2/3 de las actividades propuestas	Completa la mitad de las actividades propuestas	No completa las actividades propuestas

Rúbrica para la valoración del boletín radiofónico:

INDICADORES	NIVELES DE LOGRO				
	Sobresaliente	Notable	Bien	Suficiente	Insuficiente
El boletín está bien estructurado 20%	Las ideas están bien estructuradas. Los alumnos siguen las pautas explicadas en clase para redactar una noticia radiofónica y hacen uso de recursos trabajados en clase, tales como: la introducción de testimonios y fuentes oficiales o el uso de las 5 W's.	Las ideas están bien estructuradas. Los alumnos siguen las pautas explicadas en clase para redactar una noticia radiofónica, pero no hacen uso de los recursos trabajados en clase.	Las ideas están bien estructuradas y los alumnos hacen uso de los recursos trabajados en clase, pero no sigue las pautas explicadas en clase para redactar una noticia radiofónica	Las ideas no están bien estructuradas. Los alumnos siguen a medias las pautas explicadas en clase para redactar una noticia radiofónica.	Las ideas no están bien estructuradas y los alumnos no siguen las pautas explicadas en clase para redactar una noticia radiofónica. No se aprecia esfuerzo por realizar la actividad.

Trabaja en equipo 20%	Los alumnos trabajan constantemente y con muy buena organización	Los alumnos trabajan, aunque se detectan algunos fallos de organización	Los alumnos trabajan, pero sin organización.	Los alumnos apenas trabajan y no muestran interés	Los alumnos apenas trabajan, lo hacen de forma individual y no muestran interés.
Utiliza correctamente los elementos prosódicos 20%	Los alumnos leen en alto con corrección, entonando bien y pronunciando adecuadamente	Los alumnos leen en alto con corrección, pero cometen algunos fallos de entonación y pronunciación	Los alumnos cometen fallos en su lectura. También en la entonación y pronunciación.	Los alumnos cometen muchos fallos en la lectura de sus textos y en la entonación y pronunciación de las palabras	Los alumnos cometen muchos fallos en la lectura de sus textos y en la entonación y pronunciación de las palabras. Se aprecia desinterés por realizar la actividad.
El boletín se ajusta a la extensión fijada 20%	Los alumnos saben sintetizar el contenido en la extensión fijada	Los alumnos no cumplen, por poco, con la extensión fijada, pero son capaces de sintetizar	Los alumnos se ajustan a la extensión fijada, pero no son capaces de sintetizar	Los alumnos no se ajustan a la extensión fijada, pero se aprecia un esfuerzo por realizar la actividad	Los alumnos no se ajustan a la extensión fijada ni son capaces de sintetizar. No se aprecia un esfuerzo por realizar la actividad.
Participa y se implica en la actividad 20%	Completa todas las actividades dentro del periodo establecido y participa en los debates generados en el aula	Completa todas las actividades dentro del periodo establecido	Completa al menos 2/3 de las actividades propuestas	Completa la mitad de las actividades propuestas	No completa las actividades propuestas

9. Adaptaciones curriculares y atención a la diversidad:

Esta unidad está diseñada con el objetivo de que el docente se adapte a las necesidades de cada alumno y que la educación que imparta sea inclusiva.

1ºA de la ESO del colegio Escuelas Pías, el grupo con el que se ha puesto en práctica, consta de 26 alumnos: 9 chicas y 17 chicos, entre los que se encuentran un alumno TEA y tres con adaptaciones curriculares. De ellos, dos tienen una adaptación a 5º de primaria y uno al cuarto curso de este mismo ciclo.

El alumno con espectro autista pertenece al aula TEA, por lo que es otro profesor el que debe encargarse de su formación. Respecto a los tres alumnos con adaptaciones curriculares, el criterio del centro es trabajar los mismos contenidos con distintas exigencias.

No se han tenido que hacer, por tanto, grandes adaptaciones, pero sí prestar especial atención a estos alumnos para garantizar la comprensión de los contenidos y las tareas mandadas en clase. Para ello, ha sido fundamental la ayuda de dos profesores de apoyo, que suelen estar presente en el aula para asegurar que estos estudiantes siguen correctamente las clases.

Respecto a la evaluación de estos alumnos, en el aula donde se ha llevado a cabo la práctica, se emplea un modelo de apto o no apto: Se considera que estudiante aprueba cuando entrega las actividades propuestas durante las sesiones y participa activamente en el desarrollo de la unidad. De este modo, a pesar de que los estudiantes han trabajado los mismos contenidos, se les ha evaluado de manera diferente.

Cabe señalar que, de manera general, se ha tratado de emplear un lenguaje accesible y cercano a la realidad de los estudiantes, puesto que el objetivo final es la comprensión de los contenidos.

Además, se ha recurrido a proyecciones y pequeños audiovisuales para aclarar conceptos que podían resultar complejos. Esto ha permitido, a su vez, dinamizar las sesiones.

RESULTADOS:

Para evaluar el alcance de la propuesta de innovación didáctica *Que no te cuenten cuentos* en 1º de secundaria del colegio Escuelas Pías, es necesario recordar los objetivos propuestos antes de su puesta en marcha y ver en qué medida se han cumplido. Para ello, se tienen en cuenta las observaciones realizadas en el aula, así como las respuestas a dos cuestionarios realizados en clase: uno inicial y otro de evaluación del proyecto.

Cabe señalar que se valoran los objetivos específicos planteados porque son estos los que suponen la concreción de los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria y de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

1º Objetivo: Desarrollar una actitud crítica y reflexiva ante los mensajes que distribuyen los medios de comunicación y las redes sociales.

Como se planteaba al comienzo de la investigación, hay una importante falta de desarrollo en el pensamiento crítico del alumnado que se encuentra en estos momentos en el instituto. Al comenzar la unidad didáctica se les preguntó a los estudiantes si se enfrentaban a la información de manera reflexiva. Muchos dijeron que sí y afirmaron ser capaces de identificar bulos o sesgos, pero, en la práctica, se concluyó que no poseían los conocimientos necesarios para hacerlo y que confundían noticias y falsedades. Sucedió así en el *kahoot* que realizaron durante la primera sesión, diseñado para que el alumnado señalara qué titulares eran reales y cuáles no. El 54,76% de las respuestas fueron incorrectas, frente a un 45,24% de contestaciones acertadas (ver Anexo VI), demostrando que la seguridad de los estudiantes para reconocer noticias falsas no tenía ningún fundamento.

Se pretendía que el alumnado fuese consciente de lo fácil que es dar por válidas informaciones que no lo son. Sin embargo, al terminar la unidad, los estudiantes realizaron un cuestionario en el que se les preguntaba si serían capaces de reconocer un bulo y el 64% de las respuestas fueron afirmativas. Tan solo un 36% de los estudiantes confesaron no ser capaces (18%) o identificar únicamente algunos bulos (18%). (Ver Anexo I), algo preocupante porque significa que no han llegado a comprender la verdadera dificultad para distinguir cuando una información es falsa o se encuentra sesgada.

Esta observación contrasta con los resultados expuestos por Ana Beatriz Moliné, profesora del Instituto José Manuel Blecua, a la que, como ya se ha mencionado, se entrevistó para conocer el alcance de un proyecto de alfabetización mediática en el centro, la propuesta *Eraser Made in Blecua*. La docente explicaba (ver Anexo VII) que, al terminar el proyecto, sus alumnos y alumnas se veían menos capaces de identificar *fake news* que al inicio del mismo y que era precisamente esa desconfianza la que les permitía ser más críticos y no dar por válida una información sin contrastarla. Es cierto que el proyecto *Eraser Made in Blecua* se ha aplicado únicamente a 3º de la ESO en lugar de comenzar desde el primer curso de secundaria y que, al tratarse de un nivel educativo superior, la comprensión del alumnado ha sido mayor, pero quizá podía haberse previsto y haber insistido más en que el alumnado comprendiera la complejidad de las denominadas *fake news*.

Con todo, cabe decir que los alumnos y alumnas sí han comenzado a desarrollar una actitud reflexiva ante las informaciones recibidas, puesto que ahora, al menos, se plantean interrogantes cuando ven, leen o escuchan determinadas noticias. Por otro lado, la mayoría consideran que la formación en medios les ha permitido ser más críticos con la información que reciben y valoran su utilidad en un 8,5 sobre 10 (ver Anexo I)

2º Saber sintetizar. Dar explicaciones sencillas de forma oral y por escrito sobre acontecimientos de la actualidad social, política o cultural, con ayuda de las TIC'S

De la realización de las distintas actividades se extrae la conclusión de que, en general, el alumnado sigue sin saber sintetizar. Son muchos los estudiantes que, a pesar de las indicaciones, superan el límite de la extensión marcada por el profesor.

Cuando se les especifica el número de líneas que no deben superar en la redacción de las noticias, la mayoría se queja de que se les deja poco espacio. Les sigue costando jerarquizar ideas y resumir la información.

3º Perfeccionar la redacción a través de la elaboración de textos de diferentes géneros periodísticos.

Se aprecia una pequeña mejoría en la redacción. Las noticias elaboradas para conformar el boletín radiofónico, en la quinta sesión, están mejor redactadas que las de prensa escrita, realizadas durante el segundo día del desarrollo de la unidad didáctica.

No obstante, todavía queda mucho por hacer: Los estudiantes siguen cometiendo importantes faltas de ortografía y de concordancia, y cinco algunos y alumnas copiaron literalmente noticias encontradas en internet. A estos se les dio la oportunidad de volver a elaborar las noticias con sus propias palabras, advirtiéndoles de que no se toleraría el plagio. Aun así, dos estudiantes volvieron a realizar un “copia pega”.

4º Utilizar la lengua como mecanismo de expresión de ideas.

Si bien es cierto que, a la hora de participar en los debates generados en el aula, la mayoría de los estudiantes son capaces de expresar su opinión, son pocos los que saben argumentar su postura correctamente. Destaca también la falta de originalidad del alumnado, que, aunque hace lo que se le pide, no aporta nada nuevo.

Con todo, en la valoración de las actividades, algunos indican que la unidad les ha permitido abrir la mente y ser más creativos, por lo que se entiende que la propuesta sí ha servido para los estudiantes traten de ser más imaginativos.

5º Emplear las TIC como herramienta de aprendizaje.

Este objetivo se ha cumplido satisfactoriamente, puesto que, antes de comenzar a trabajar sobre la unidad didáctica, los alumnos y alumnas ya contaban con nociones avanzadas sobre el manejo de las TIC y su aplicación en su propio proceso de aprendizaje. No obstante, durante el transcurso de la unidad se ha reforzado dicho conocimiento.

6º Hacer valoraciones críticas y autónomas de las noticias relacionadas con hechos de actualidad.

Los estudiantes comprenden que hay elementos que aportan veracidad al relato de los hechos y saben de la existencia de noticias falsas, lo que les permite leer con mayor detenimiento los contenidos. Su atención sigue siendo, sin embargo, limitada. Hay un

amplio margen de mejora en la comprensión lectora, que sigue siendo, sin duda, la asignatura pendiente del alumnado.

Por otro lado, los estudiantes siguen recurriendo a una o a escasas fuentes para completar las tareas. A lo largo de la unidad, se ha insistido en la necesidad de contrastar la información para verificar si una noticia es o no real y, aunque han comenzado a realizar esta rutina antes de dar por válida una información, todavía no la aplican por completo: Cuando se les pide que elaboren sus propias noticias son muchos los que recurren a una única fuente para extraer los datos que necesitan. De esta forma, sería conveniente seguir profundizando en el contraste de fuentes para que los estudiantes interiorizaran el procedimiento.

En cuanto al aprendizaje del alumnado, cabe destacar la importante diferencia entre unos y otros: Mientras algunos participaban activamente y realizaban las actividades con verdadera motivación, otros se limitaban a realizar las actividades por obligación y algunos mostraban un desinterés preocupante.

CONCLUSIONES:

De la revisión teórica y la aplicación de la propuesta didáctica *Que no te cuenten cuentos* en 1º de Educación Secundaria Obligatoria del colegio Escuelas Pías de Zaragoza se han podido extraer las siguientes conclusiones:

→El escaso nivel de comprensión lectora dificulta enormemente la adquisición de competencias de alfabetización mediática por parte del alumnado: Los estudiantes apenas leen y cuando lo hacen no prestan suficiente atención a los textos. Son numerosas las ocasiones en las que preguntan al docente qué hay que hacer en los ejercicios a pesar de que se encuentra perfectamente explicado en el enunciado, lo que denota que ni siquiera invierten tiempo en leer los epígrafes. Dado que la adquisición de esta capacidad fundamental para afrontar la información de forma reflexiva, el pensamiento crítico y la comprensión lectora han de entenderse como competencias indisociables y, en consecuencia, trabajarlas de forma conjunta.

→En la línea de las apreciaciones realizadas al inicio del TFM, el consumo de información por parte del alumnado se ha ido desplazando hacia el ámbito online (ver Anexo I): Las redes sociales han ganado importancia con respecto a otros medios, especialmente frente a los periódicos, que apenas son consultados por los adolescentes. Así se plasma en el cuestionario inicial realizado a los estudiantes, donde se puede ver como casi la mitad, un 48% escogen informarse a través de las redes sociales y los medios digitales; un 28% eligen la televisión como medio para conocer la actualidad; un 17% prefieren la radio y apenas un 7% el periódico y otros formatos.

→La inmensa mayoría de los estudiantes, un 84%, indicaron que nunca antes se les había enseñado a reconocer si una información era o no fiable en la escuela (ver Anexo I), pero todos ellos dijeron haber desarrollado competencias digitales en el aula. Esto que demuestra, como se planteaba al inicio en el marco teórico, que, hasta ahora, la escuela le ha dado más importancia a la educación *con* medios que *en* medios. El 100% del alumnado destaca., sin embargo, que le parecería interesante trabajar sobre la alfabetización mediática a lo largo de toda la educación secundaria.

→Tal y como se mencionaba en el marco teórico, la formación del profesorado sigue siendo insuficiente para trabajar la alfabetización mediática en la escuela: La revisión teórica, la observación en el aula y las conversaciones con el tutor de las prácticas realizadas en el colegio Escuelas Pías y con Ana Beatriz Moliné, profesora de lengua en el IES José Manuel Blecuá permiten deducir que el cuerpo docente no cuenta todavía con formación para abordar esta competencia en los centros educativos.

Como señalan Ortiz, Ortega y Román (2019), “las exigencias formativas del siglo XXI suponen una transformación de la enseñanza tradicional”, pero la formación de los docentes en competencia mediática “sigue siendo un reto educativo a nivel mundial” (p.11). Así, a pesar de que el profesorado es consciente de la necesidad de ofrecer a los estudiantes las herramientas necesarias para desenvolverse con éxito ante los retos que plantea la sociedad moderna, la mayoría no lo trabaja en el aula por no contar con la formación necesaria para hacerlo.

LIMITACIONES DEL TRABAJO:

Durante el desarrollo de la propuesta de innovación didáctica se han encontrado una serie de limitaciones que, aunque no han impedido lograr, al menos en gran medida, los objetivos planteados, sí han supuesto, o supondrían en el futuro, una dificultad añadida a la hora de implantar el proyecto.

- La organización y el diseño de las actividades realizadas ha contado con un tiempo de preparación por parte del docente que, según lo observado durante el periodo de prácticas y el trabajo de campo, suele ser bastante reducido.
- La programación pormenorizada que exige el currículo oficial implica que el tiempo del que disponen los docentes para impartir los contenidos de las unidades didácticas sea muy limitado, lo que complica la implantación de este tipo de propuestas, que suponen un desarrollo más pausado y prolongado en el tiempo.
- La limitación de recursos supone una dificultad importante, puesto que en el transcurso de esta propuesta se ha contado con el apoyo de otros profesores que se encontraban en el aula, pero no siempre sucede así y hay actividades prácticas para cuyo desarrollo es indispensable el apoyo de otro docente.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que, dado que el trabajo de campo se ha realizado en un contexto reducido, pues la propuesta únicamente se ha implantado en el colegio Escuelas Pías de Zaragoza, no se puede decir que los datos obtenidos representen a toda la comunidad educativa.

Con todo, a pesar de las limitaciones, considero que se ha cumplido con la pretensión inicial ya que el documento constituye un modelo que invita a seguir investigando sobre la alfabetización mediática del alumnado que se forma en estos momentos en la escuela y que contribuye, además, a otorgar importancia a la formación en medios. Una cuestión fundamental para que los estudiantes puedan desenvolverse con éxito en la sociedad actual.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN:

El presente trabajo no pretende caer en una postura cómoda, por lo que se plantea las siguientes mejoras de cara a futuras investigaciones:

- Se considera acertada la decisión de centrar la propuesta en el consumo de información a través de internet y de la radio, puesto que estos medios suponen, como se ha indicado anteriormente, un 65% del consumo de los estudiantes.
No obstante, de las respuestas del alumnado se deduce que la televisión tiene también una importante presencia en sus vidas, por lo que en proyectos futuros se debería trabajar sobre informaciones difundidas a través de este formato. También se considera interesante abordar contenidos audiovisuales en general, publicados en medios no convencionales.
- El proyecto se ha implantado en primero de educación secundaria, pero, tal y como se explicaba en el análisis de resultados, cuando finalizaron las sesiones, los menores con los que se había desarrollado la propuesta no eran todavía plenamente conscientes de los riesgos que entraña la información. El proyecto debería, por tanto, ir escalando a lo largo de los cursos, ya que solo de esta manera se lograría que los estudiantes alcanzaran a comprender conceptos que, a priori, pueden resultarles complicados. Así pues, lo interesante es que los contenidos lleguen a trabajarse de forma continua durante toda la educación secundaria obligatoria.
- Como se mencionaba anteriormente, el proyecto se ha desarrollado únicamente en un centro educativo, por lo que no llega a ser representativo de la realidad educativa. Exportar la propuesta a otros colegios e institutos permitiría comparar resultados, lo que sería realmente interesante.

BIBLIOGRAFÍA:

- Aguaced, I., Jaramillo, D., & Delgado, Á. (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática*. Barcelona: Octaedro.
- Aldama, Z. (5 de enero de 2020). Un brote de neumonía atípica en China revive el fantasma de la epidemia mortal. *Heraldo de Aragón*.
- Amorós, M. (2018). *Fake News. La verdad de las noticias falsas*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Aparici, R. (2005). Medios de comunicación y educación. *Revista de Educación*, 85-99.
- Arama, I. (7 de enero de 2020). Preocupación en China por el brote de un virus de neumonía desconocido. *La Vanguardia*.
- Area, M., Begoña Gros, & Marzal, M. Á. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Síntesis.
- Aretio, L. G. (2012). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: Librería UNED.
- Ballesteros Guerra, J., & Picazo Sánchez, L. (2018). *Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes*. Madrid: Ediciones Digitales 64.
- Ball-Rokeach, S., & DeFleur, M. (1976). A Dependency Model of Mass-Media Effects. *Communication Research*, 3-21.
- Barrientos, A., Martínez, A. M., Paulina, V., & Caldevilla, D. (2021). Fake News: La pandemia de la COVID-19 y su cronología en el sector turístico. *Historia y comunicación social*, 135-148.
- Beltrán Sánchez, J., Ramírez Armenta, M., & García López, R. (2017). Propiedades métricas de un instrumento de autoreporte para medir la competencia informacional de maestros de primaria. *Revista de Medios y Educación*, 147-158.
- Bernabeu, N., Esteban, N., Gallego, L., & Rosales, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*.
- Blanch, M., Betancort, S., & Martínez, M. (2016). El Videoblog en el Aula de Lengua y Literatura de Secundaria. Una Propuesta Práctica. *REICE*, 33-49.
- Campàs, J. (2007). *El hipertexto*. Barcelona: UOC.

- Cordellat, A. (6 de marzo de 2022). Clases contra las ‘fake news’. *El País*.
- Cordón García, J. (25 de enero de 2016). Sobre lectura, libros y lectores (digitales). *El País*.
- Cornella, A. (2004). *Infoxicación: buscando un orden en la información*. Barcelona: Zero Factory S.L.
- Cruces, F. (2017). Maneras de leer: una introducción. En F. Cruces, *¿Cómo leemos en la sociedad digital?* (pp. 11-27). Barcelona: Ariel,S.A.
- Comisión Europea. (2019). *Tackling online disinformation*. Bruselas: Unión Europea.
- De la Cal, L. (8 de Enero de 2020). La misteriosa neumonía que está poniendo nerviosa a China. *El Mundo*.
- Del Fresno, M. (2019). Desórdenes informativos: sobreexpuestos e infrainformados en la era de la posverdad. *El profesional de la información*, 1-11.
- Elías, C. (2018). Fakenews, poder y periodismo en la era de la posverdad y "hechos alternativos". *Revista Internacional de Comunicación*, 1-6.
- Éxito Educativo. (22 de febrero de 2022). “Desenreda”, un proyecto de alfabetización mediática para el alumnado andaluz de Secundaria. *Éxito Educativo: Información educativa y gestión*.
- Fedorov, A., Levitskaya, A., & Camarero, E. (2016). Curricula for Media Literacy Education According to International Experts. *European Journal of Contemporary Education*, 324-334.
- Fernández, N. (2017). Fake news: una oportunidad para la alfabetización mediática. *Nueva Sociedad*.
- Florina , L., & Uribarren, T. (2012). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 61-65.
- Galindo Ruiz, M. (2015). Lectura crítica hipertextual en la web 2.0. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-29.
- García, R. J., & Moliné, A. B. (23 de enero de 2022). Rumorología y noticias falsas en la Educación Secundaria. *Escuelas en Red. El País*.

- González-Esteban, J. L., & García-Avilés, J. (2018). *Mediamorfosis. Radiografía de la Innovación en el periodismo*. Elche-Alicante: Compobell, S.L.
- Goodrich, H. (1996). Understanding rubrics Educational. *Leadership*, 14-17.
- Gutiérrez-Rubí, A., & Pont, C. (2020). Confinados en Instagram: Los Influencers ante la pandemia. En M. Castelló, *Comunicación política en tiempos de coronavirus* (pp. 114-118). Barcelona: Cátedra Ideograma-UPF de Comunicación Política y Democracia.
- Hernández, M. J., & Fuentes, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información? *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 47-79.
- Herrero Curiel, E., & La Rosa Balloneta, L. A. (15 de noviembre de 2021). *Alfabetización mediática en los centros de secundaria ¿Cómo se enseña a los adolescentes a consumir infomación (ALFAMEDESO)*.
- Herrero, P., Conde, J., Tapia, A., & Varona, D. (2019). La credibilidad de las noticias en Internet. Una evaluación de la información por estudiantes universitarios. *Cultura y Educación*, 420-434.
- Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces, *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores* (pp. 31-51). Barcelona : Ariel,S.A.
- Medina, F., Briones, A., & Hernández , E. (2017). Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España. *Icono 14*, 42-65.
- Mendoza, A. (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Moeller, S., Powers, E., & Roberts, J. (2012). "El mundo desconectado" y "24 horas sin medios": alfabetización mediática para la conciencia crítica de los jóvenes. *Comunicar*, 45-52.
- Morales, S. (2019). *Guerra Informativa: llenar la información de desinformación*.
- Morduchowicz, R. (2018). *Ruidos en la red. Cómo se informan los adolescentes en la era digital*. Buenos Aires: Ediciones B.

- OECD. (2019). *PISA 2018. Assessment and Analytical Framework*. París: OECD Publishing.
- Ojeda, X., del Valle, C., & del Valle, J. (2015). Lectura crítica de medios en textos escolares desde la comunicación educativa. *Correspondencias y Análisis*, 251-268.
- Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo. BOA n.105 de 2 de junio de 2016
- Ortiz, A., Ortega, J., & Román, S. (2019). Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática. *Revista de Ciencias sociales*, 11-20.
- Parlamento Europeo. (2020). *Pautas para el profesor: Módulo 7-Alfabetización Media*.
- Pérez de Pérez, A. (2009). El desarrollo de la lectura crítica: una vía hacia la alfabetización mediática en educación superior. *Letras*, 309-356.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital. La escuela educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ramírez, A., & González, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Revista Científica de Educación*, 50-58.
- Romea Castro, C. (2013). Cleopatra, un nodo hipermediático con más de 2000 años. En A. M. Fillola, *Leer hipertextos: del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 246-261). Barcelona: Octaedro.
- Sádaba, C., & Salaverría, R. (2022). Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 17-33.
- Santirso, J. (11 de enero de 2020). La misteriosa neumonía china se cobra su primera víctima mortal. *El País*.
- Serrano de Moreno, M. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica. *Artículos arbitrados*, 505-514.
- Serrano de Moreno, S., & Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 58-68.
- Scleicher, A. (2019). *PISA 2018. Insights and Interpretations*. París: OECD.

- Valera, S. J. (22 de abril de 2020). Cristina Tardáguila: "Estamos ante la peor ola de desinformación" de la historia. Entrevista con la directora adjunta de la International Fact-Checking Network, perteneciente a la Poynter Institute. *Asociación de la Prensa de Madrid*.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para Profesores*. UNESCO.
- Yuste, B. (2020). Las nuevas formas de consumir información de los jóvenes. *Revista de estudios de juventud*, 179-191.
- Zafra, R. (2017). *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Zafra, R. (2017). Itinerarios del yo en un cuarto propio conectado. En F. Cruces, *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores* (pp. 81-101). Barcelona: Ariel, S.L.
- Zecchetto, V. (1986). *Comunicación y actitud crítica*. Buenos Aires: Ediciones Paulatinas.

ANEXOS:

Anexo I. Respuestas del alumnado al cuestionario de evaluación inicial:

¿Cómo te sueles informar?	Periódico	5%
	Diarios digitales	12%
	Televisión	28%
	Radio	17%
	Redes sociales	36%
	Otros	2% (a través los padres)
¿Crees que sabrías distinguir si una noticia es o no real?	Sí	40%
	No	60%
¿En qué titulares sueles hacer clic?	En los que me llaman la atención	72%
	En los que proporcionan más información	12%
	En los que me parecen más fiables	16%
Valora del 1 al 5 cómo de capaz te sientes para	Saber si la información que encuentras por internet es fiable	Media de respuestas: 2,7
	Saber si una información es útil o no para realizar las tareas de clase	Media de respuestas: 3,4
¿Sueles compartir la información que encuentras en internet y que te llama la atención?	Sí	64%
	No	36%

¿Te han enseñado alguna vez en la escuela a reconocer si una información es fiable o no?	Sí	16%
	No	84%

Respuestass del alumnado al cuestionario de evaluación del proyecto:

Antes de trabajar en ello, ¿Te habías planteado que un mismo hecho podía ser contado de diferentes maneras?	Sí	45%
	No	55%
Antes de trabajar en ello, ¿sabías qué eran las fake news?	Sí	68%
	No	32%
¿Crees que ahora serías capaz de identificar una fake news?	Sí	64%
	Algunas	18%
	No	18%
¿Consideras que la unidad te ha servido para ser más crítico con las informaciones que recibes? Valora del 1 al 10, siendo 1 nada y 10 mucho	Media de respuestas: 8,5	
¿Te ha parecido interesante? Valora del 1 al 10, siendo 1 nada y 10 mucho	Media de respuestas: 9	
¿Te gustaría volver a trabajar en ello en los próximos cursos?	Sí	100%
	No	0%

Anexo II. Titulares facilitados a los estudiantes en la 1ª sesión:



ÚLTIMA HORA

**ARAGÓN NOTIFICA 1.743 CASOS DE CORONAVIRUS,
774 MÁS QUE UN DÍA ANTES, Y UN FALLECIDO**



¿QUÉ DICE EL TITULAR?

**TRAS LEER EL TITULAR,
¿CREES QUE LA SITUACIÓN
SANITARIA ES MEJOR O PEOR
QUE LA SEMANA PASADA?**

¿POR QUÉ?



ÚLTIMA HORA

**ARAGÓN NOTIFICA 1.743 CASOS, 974 MENOS QUE
HACE UNA SEMANA Y UN FALLECIDO**



¿QUÉ DICE EL TITULAR?

**TRAS LEER EL TITULAR,
¿CREES QUE LA SITUACIÓN
SANITARIA ES MEJOR O PEOR
QUE LA SEMANA PASADA?**

¿POR QUÉ?

Anexo III. Kahoot realizado para poner a prueba la capacidad de del alumnado para identificar las *fake news*:

<https://play.kahoot.it/v2/?quizId=18f9082a-580f-4b2d-b7f5-f6e2635ad618>



Anexo IV. Ejemplos de noticias de prensa escrita elaboradas por los esudiantes:

NOTICIA ULTIMA HORA

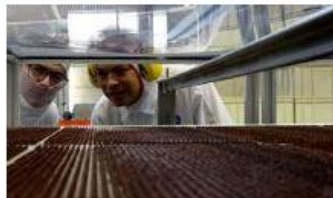
LOS MISTERIOS DEL CHOCOLATE A CONTINUACIÓN ...

CIENTÍFICOS DE LA UNIVERSIDAD DE HARVARD DESCUBREN QUE EL CHOCOLATE ES CANCERÍGENO

Hoy 7 de abril de 2022 en el laboratorio de la universidad de Harvard (EEUU) se han hecho una serie de estudios, y dos científicos llamados Louis Giraut y Sarah Becker, han informado a la prensa hace escasos minutos, que el chocolate puede llegar a producir cáncer, ya que contiene



unas partículas que son perjudiciales para el hígado, y que en algunos casos, se ha comprobado que generan tumores.



Elaborada por: Martina Sánchez.

La localidad Zaragozana de Tabuena celebra su 10 concurso de comedores de albóndigas donde podrán participar 100 personas mayores de 18 años la inscripción al concurso será de 5€ por persona, la gente se apunta debido a que al ganador del concurso le darán 500€ y un récord por haber comido 100 albóndigas cada albóndiga pesa 25 gramos y el concurso es asociado por la comunidad de cocineros de Aragón. El concurso se llevará a cabo en la taberna Broquel de Zaragoza con colaboración de cervezas la zaragozana. El premio se entregará en efectivo en unos días veremos quien es el ganador así que estén atentos.

Elaborada por: Nicolás Caneiro.

Anexo V. Ejemplo de noticia radiofónica elaborada por una alumna:

Un funcionario y una policía salvan la vida a un bebé de 20 días en los juzgados de Zaragoza

«Por fin una alegría en un juzgado donde todo son penas» así se describe esta noticia.

Ayer 11 de abril, en los juzgados de Violencia sobre la Mujer número 2 de Zaragoza, un bebé de 20 días, sufrió un par de paradas cardiorrespiratorias, que le podrían haber costado la vida. La madre de éste, empezó a gritar, y esto ahuyentó a toda la sala, la mayoría de los presentes, se quedaron en un primer momento bloqueados, pero la rápida reacción de un funcionario, resultó esencial para la vida de este pequeño.

<https://www.cartv.es/aragonradio/podcast/emision/entrevista-a-belen-ballestin-magistrada-del-juzgado-de-violencia-sobre-la-mujer>

Del minuto 5:10 al 5:20

Elaborada por: Carla Taboada.

Anexo VI. Resultados del *Kahoot* desarrollado en clase:

PON A PRUEBA TU OLFATO PERIODÍSTICO		
Played on	7 Apr 2022	
Hosted by	AlbertoFA	
Played with	21 players	
Played	10 of 10	
Overall Performance		
Total correct answers (%)	45,24%	
Total incorrect answers (%)	54,76%	
Average score (points)	4153,95 points	

Anexo VII. Entrevista a Ana Beatriz Moliné Juste, profesora de Lengua Castellana y literatura y coordinadora de innovación en el IES José Manuel Blecua:

- ¿En qué consiste el proyecto *Eraser Made in Blecua*?

Fundamentalmente es una formación, es un proyecto ABP que sirve para que el alumnado no solo detecte fake news y se enfrente a ellas con espíritu crítico, es decir, que las sepa desmontar, sino que además sea consciente de la cantidad de falsedades que hay en las redes sociales y en los distintos medios, y que sepa construir con espíritu crítico información nueva.

Lo hicimos en 3º de la ESO. Partimos de una formación gamificada en cuatro módulos de la fundación FAD con Google. Se llama *Eraser*. A partir de esa formación gamificada, que tiene todo muy bien pautado, como el profesorado no podía llevar un seguimiento, una evaluación real de la curva de aprendizaje de los alumnos, hicimos todo lo que es un proyecto ABP, un aprendizaje basado en proyectos alrededor de esta formación.

Eraser significa goma, porque se trata de que los chavales se conviertan en agentes *Eraser* del futuro para que viajen al pasado (nuestro presente) y borren las noticias falsas para salvar el futuro, esa es un poco la narrativa.

Tenemos una web publicada, en la que está todo el material disponible para todo aquel que lo quiera utilizar y participamos también en el congreso de innovación del año pasado.

-Según entiendo, al proyecto se pueden adherir otros colegios...

Sí, tú te registras y puedes hacer esta formación a nivel individual o registrar a tu clase, a tu aula. A mí me hicieron probarla desde inspección educativa para ver qué me parecía y es gratuita.

- ¿En qué momento os planteáis llevar a cabo el proyecto y que la formación en medios es realmente necesaria?

Que combatir las *fake news* desde el aula es algo necesario es algo que veíamos claro, o, mejor dicho, clarísimo. Yo ya estaba recopilando información para llevar a cabo un proyecto relacionado con este tema y justo se dio la casualidad de que, desde el servicio de innovación educativa, nos presentaron esta formación gamificada y nos propusieron pilotarla. Pasaron estos módulos a un grupo de profesores, para ver las posibilidades que tenía y me pareció bastante interesante. A partir de ahí, lo cogí como material base y elaboramos una serie de cuadernillos. Yo creo que lo hemos enriquecido bastante con materiales disponibles para todo el profesorado que quiera utilizarlos.

- ¿Este proyecto se ha llevado a cabo desde la asignatura de lengua y literatura o de forma más transversal?

Llevamos dos ediciones y se ha hecho de forma transversal en lo que es lengua castellana y literatura o en PMAR en lo que es el ámbito sociolingüístico y, también, a través de la asignatura de educación para la ciudadanía.

Me hubiera gustado unir más asignaturas, hay también muchísimos bulos relacionados con la salud que, a través de biología, se podrían desmentir, y otras tantas asignaturas, pero verdaderamente, por organización del instituto, todavía no he sido capaz de enganchar otras asignaturas, aunque me gustaría. Es un proyecto para hacerse de forma transversal.

- ¿De qué nivel de alfabetización mediática partían los niños?

Lo hicimos en 3º de la ESO, tienen 15 años y formación específica de pensamiento crítico... nosotros fue el año pasado la primera vez que lo hicimos, aunque verdaderamente el espíritu crítico lo fomentas de forma transversal siempre. Pero así, de forma concreta como objetivo más específico, en nuestro caso era la primera vez que lo abordábamos.

Lo pusimos en 3º de la ESO porque nos pareció el momento y el material adecuado, aunque llevamos la idea de empezar en 1º de la ESO desmontando *fake news*. Es algo que tenemos que trabajar sí o sí.

A ese respecto hay un apartado en la web que muestra un poco la evolución del antes y el después. Es muy interesante porque, primero, antes de trabajar la alfabetización mediática, se les pasa una encuesta en la que ellos responden que no se la cuelan, que ellos saben distinguir bulos perfectamente y, después, se les pasa ese mismo cuestionario y se dan cuenta no solo de todo lo que han aprendido, sino de que la verdad está en peligro.

No eran muy conscientes y lo que les encantó es aprender a utilizar un montón de herramientas que permiten comprobar si un video o una imagen ha sido manipulado o no.

Ha sido uno de los proyectos mejor valorados por el alumnado de 3º de la ESO. Y, de momento, lo hemos hecho así por organización de centro, pero verdaderamente sería un proyecto que habría que escalarlo de 1º de la ESO a 4º mínimo.

- ¿Qué resultados habéis obtenido?

Son buenos porque los chavales son muy conscientes, después de hacer un proyecto así, de que verdaderamente son contenidos útiles para su día a día y que les hace ser ciudadanos digitales más responsables.

- ¿Cuánto tiempo se le ha dedicado?

El proyecto duró mes y medio. Lo dimos en el primer trimestre y todavía, a día de hoy, colean de vez en cuando comentarios. Enseñanza nueva no ha habido, pero reflexión sigue habiendo todavía. Todavía comentan.

- ¿Cómo lo se ha desarrollado el proyecto? ¿Qué recursos se han utilizado? ¿Ha sido una formación teórica o práctica?

Se ha hecho de forma completamente práctica. ¿Recursos? pues bueno ha resultado fácil porque, por un lado, partíamos de la formación gamificada y, por otro, el profesorado se ha puesto las pilas y ha encontrado muchísima información para poder aplicarla de forma práctica.

Sí que es verdad que, cuando yo me propuse trabajar esto, dejando de lado la sintaxis y otras cosas porque me di cuenta de que era fundamental, estaba un poco asustada. Yo

pensamiento crítico y sentido común tengo, pero no tenía ni idea de la cantidad de herramientas que hay. Yo era la primera que, como docente, desconocía todo esto.

Hicimos algo de teoría para explicar conceptos como la posverdad, las *fake news*, la desinformación...vamos, en cuanto a terminología, pero fundamentalmente lo hemos enfocado de una forma práctica, para que vieran, por ejemplo, en lo que se tienen que fijar para intuir si los posts de un perfil pueden ser verdaderos, falsos...Todo ese tipo de cosas que te abren la mente a un mundo super interesante. Es un proyecto, de hecho, que se ha quedado sostenible y que lo iremos enriqueciendo y escalando en todos los cursos.

- ¿Qué herramientas habéis utilizado?

Hubo una investigación previa bastante profunda. Herramientas, sobre todo, nos han resultado muy útiles los kits de verificación de noticias que ofrece Maldita. Esto nos ha ayudado muchísimo, como kit de verificación y también como repositorio de noticias que han sido verificadas y son falsas. Nos ha dado pie a hablar de multitud de temas muy importantes. Otro banco de recursos que hemos utilizado mucho es el de *learn to check*, donde encontramos muchos vídeos y materiales para hacer talleres con los chicos.

- ¿Por qué crees que no se hacía hasta ahora?

Porque los docentes somos los primeros a los que no nos han enseñado. Yo he hecho muchas formaciones, la última di una ponencia a la que vino mucha gente y pocos conocían lo que era maldita.es. No estamos preparados los docentes y un docente o se siente super seguro de lo que va a dar o prefiere mirar para otro lado. Sabe de la necesidad, pero tampoco te enseña nadie a verificar. Todo esto va tan rápido...el profesorado necesita formación.