



UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID
(UDIMA)

*Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación
Departamento de Educación*

*Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*

***La opinión en internet y las redes sociales como fuente de información. El
'influyómetro', una propuesta innovadora para medir la capacidad crítica de
los adolescentes en 1º de la ESO***

Claudia López Cardona

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Bajo la dirección de:

Elena Extramiana del Olmo

MADRID
Junio 2025

Resumen

Con este Trabajo fomentaremos el desarrollo de la comprensión lectora, la capacidad crítica y la alfabetización mediática en los alumnos de la primera etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, presentamos una propuesta innovadora en la asignatura de Lengua y Literatura que pretende que los alumnos aprendan a identificar discursos veraces y debidamente argumentados, al tiempo que puedan conformarse un criterio propio en mitad de un contexto de sobreexposición informativa constante. Para ello, se realiza un estudio de los géneros de opinión tradicionales, completando el Marco teórico con las nuevas narrativas que se producen en internet, y en concreto las redes sociales como bastión principal de la opinión en el ecosistema digital. Además, se recogen los aspectos más relevantes acerca de metodologías emergentes, como el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Cooperativo. Siguiendo estos preceptos teóricos, se desarrolla la propuesta innovadora a la que hemos denominado *El influyómetro*, que incluye una serie de actividades implementadas a lo largo de ocho sesiones. Los objetivos didácticos de dichas sesiones corresponden a los contenidos prescritos por el currículo. Además, se elaborará un producto final que conecta con la realidad inmediata, escolar y personal de los adolescentes meta. En último lugar, procedemos a presentar las conclusiones y valoración crítica del proyecto, en las que analizamos si se han cumplido los objetivos teóricos previamente planteados y damos cuenta de las fortalezas y debilidades de la propuesta. Finalizamos este trabajo proponiendo futuras líneas de investigación, contribuciones a la comunidad docente y reflexionando sobre el aprendizaje profesional y personal que nos ha supuesto su realización.

Palabras clave

Alfabetización mediática, análisis del discurso, ciudadanía crítica, desinformación, géneros periodísticos.

ÍNDICE

1. Introducción	1
1.1 Justificación	3
2. Objetivos	9
3. Marco teórico	10
3.1 Prolegómenos curriculares	10
3.2 Los géneros periodísticos	13
3.2.1 Definición y rasgos de los géneros de opinión	14
3.2.2 Nuevas narrativas de opinión en internet	15
3.3 Las redes sociales	18
3.3.1 Las redes sociales como fuente de información	19
3.3.2 Las redes sociales como fuente de influencia	20
3.3.3 Las redes sociales como fuente de desinformación	22
3.3.4 Las redes sociales como herramienta y recurso didáctico	23
3.4 Las metodologías emergentes	24
3.4.1 Aprendizaje Basado en Proyectos	25
3.4.2 Aprendizaje Cooperativo	26
4. Procedimiento de la propuesta de innovación	27
4.1 Contexto	28
4.2 Destinatarios e implicados	29
4.3 Finalidad	30
4.4 Planificación	32
4.4.1 Fases y descripción de la propuesta	32
4.4.2 Recursos	34
4.4.3 Descripción de las actividades	35
4.4.4 Evaluación	45
4.4.5 Atención a la diversidad	49
5. Conclusiones y valoración crítica	51
6. Referencias	54
7. Anexos	60

1. Introducción

El presente Trabajo de Fin de Máster, en adelante TFM, pretende centrarse en los contenidos de Lengua y Literatura Castellana de 1º de ESO. En concreto, nos centraremos en el bloque de comunicación que recoge el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo. Este bloque contempla la necesidad de que el alumnado adquiera herramientas para desarrollar las competencias específicas que tienen que ver con comprender y valorar textos escritos, argumentar con capacidad crítica, así como seleccionar y contrastar información de diversas fuentes, competencias que son esenciales en el contexto actual de sobreexposición informativa.

Precisamente, con este trabajo pretendemos contribuir a uno de los grandes retos educativos actuales: formar ciudadanos críticos ante la desinformación, una preocupación creciente en el ámbito escolar. Parafraseando a Aguaded (2012), la escuela es agente indispensable de la conformación de ciudadanos responsables capaces de interpretar discursos, en una realidad digital cada vez más compleja y sobrecargada de contenidos, donde la información objetiva y la opinión se presentan en ocasiones de forma indistinta.

Atendiendo a la programación didáctica de un centro escolar, el contenido que vamos a desarrollar en las diferentes sesiones tienen que ver con el ámbito de los géneros periodísticos, en concreto con los géneros periodísticos de opinión tanto en soportes tradicionales como actuales, un contenido que se trabaja en distintas situaciones de aprendizaje de los tres trimestres del curso académico seleccionado.

Los géneros de opinión son una modalidad discursiva fundamental, ya que contribuyen a la construcción del pensamiento crítico y la interpretación que los jóvenes hacen de la realidad. Estos géneros exigen al lector-receptor de información una actitud activa precisamente porque incorporan valoraciones e interpretaciones, y, por tanto, los consumidores deben ser capaces de reconocer los sesgos que pueden estar presentes en dichos textos y contrastar puntos de vista.

Desde una perspectiva educativa, el trabajo con textos de opinión, la educación mediática y el análisis de discursos en la primera etapa de Secundaria permite desarrollar habilidades fundamentales en los estudiantes tales como la comprensión lectora, la interpretación de

propósitos comunicativos, la construcción de argumentos o la evaluación de la veracidad de la información. Además, la actual presencia de los jóvenes en los entornos digitales hace necesario que la escuela ofrezca herramientas para que estos se desenvuelvan con autonomía, responsabilidad y criterio propio.

En relación con este saber básico, queremos ofrecer una propuesta innovadora para contribuir a resolver un problema que está presente en nuestra sociedad: los alumnos de esta etapa, la adolescencia temprana, dejan atrás la Educación Primaria para conformar poco a poco su identidad. Sin embargo, es en este periodo en la que se produce una mayor sensibilidad, y su consecuente preocupación interna, hacia la aceptación grupal. Estos jóvenes se encuentran aún en una edad muy vulnerable e influenciable, en la que están moldeando su personalidad. Delval (2014) señala que durante la etapa adolescente se producen cambios a nivel fisiológico, cognitivo, social y emocional, por lo que será muy importante la educación crítica ante los mensajes que reciben, incluidos los de los medios y redes sociales.

Esa influenciabilidad, sumada al acceso, como parte ya de la vida, que tienen a internet, los puede abocar a conformarse como ciudadanos insuficientemente críticos. Por ello, es importante trabajar en el aula las bases que sustentan la información contrastada y las opiniones debidamente argumentadas, así como las claves para saber discernir lo que es veraz de lo que no para evitar así que reproduzcan informaciones u opiniones sin ningún fundamento.

Situándonos fuera de las aulas, tras el periodo académico, los adultos consumen medios en versión online, y muchas veces son, somos, víctimas de mentiras que se vuelven virales. En este punto, y a lo largo de la justificación de este trabajo, cabe preguntarse en qué medida los consumidores de medios en internet se preocupan por la calidad de la información que reciben. Precisamente, mediante esta propuesta innovadora queremos preparar a nuestros adolescentes para que se conviertan en adultos que sean capaces de reconocer criterios de calidad informativa en los contenidos que consumen.

Este TFM parte, por tanto, del potencial que tienen los géneros de opinión como recurso didáctico para mejorar la comprensión lectora y la argumentación, en conexión con la realidad inmediata de los jóvenes y sus formas de consumo en internet. Así, a través de la herramienta didáctica denominada *El influyómetro*, evaluaremos y desarrollaremos dicha capacidad crítica

frente a la opinión en redes sociales. Esta propuesta se alinearán con los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABP), el Aprendizaje Cooperativo (en adelante AC) y la alfabetización mediática y digital.

1.1. Justificación

Hoy en día, podemos acceder a la información de formas muy distintas. Cualquier persona con un móvil puede crear y compartir contenidos, algo que puede contribuir a modificar de forma radical la manera en la que los ciudadanos se informan y construyen su opinión sobre el mundo. El gran número de datos falsos o engañosos que circula por las redes sociales en el momento actual es susceptible de ser interpretado por determinados usuarios como información verdadera que es redifundida posteriormente, contribuyendo así a generar más desinformación. Las opiniones disfrazadas de información y los bulos, por tanto, circulan cada vez con más rapidez.

Este escenario puede afectar especialmente a los adolescentes. En las aulas de 1º de ESO, muchos jóvenes carecen aún de las competencias necesarias para distinguir entre informaciones veraces y contrastadas de contenidos manipulados o falsos. En esta etapa son susceptibles a la influencia externa y sobre todo a los discursos predominantes en entornos digitales. Saber usar la tecnología, por tanto, no implica saber interpretar críticamente la información. Como afirma Gabelas, “los escenarios virtuales redimensionan el ámbito sociológico en el que se desenvuelven las culturas juveniles, con las redes sociales como un factor socializador de primer orden” (2015, p. 223).

Además, desde la observación del aula, se constata que muchos estudiantes reproducen opiniones escuchadas en vídeos virales como si fueran hechos, sin detenerse a reflexionar sobre la veracidad o intencionalidad detrás de dichas afirmaciones. Por ejemplo, en torno a cuestiones políticas. Esta carencia de criterio evidencia la necesidad de abordar este tema en el centro educativo.

En dicho contexto se hace necesario por tanto que la escuela no se mantenga al margen. Formar a ciudadanos críticos es uno de los grandes retos del sistema educativo actual. La alfabetización mediática y digital no debe ser un contenido transversal e implícito, sino una

competencia a desarrollar de forma explícita y estructurada desde etapas tempranas.

Ante este panorama que queremos analizar desde las aulas, se puede sumar el contexto mediático en constante transformación en el que estamos inmersos. Desde una perspectiva sociocomunicativa, algunos estudios reflejan un cambio en el hábito de consumo informativo en nuestra sociedad. Ya en diciembre de 2008 el *Pew Research Center* (PRC) publicó que internet había logrado superar en audiencia a periódicos y radio como fuente informativa en Estados Unidos. El mismo estudio, en 2021, afirma que el 54% de los adultos estadounidenses obtiene la mayor parte de la información a través de las redes sociales.

Por su parte, el informe *Digital New Reports*, elaborado por el instituto *Reuters* en 2024, revela los datos de consumo de noticias en internet. Este informe refleja el cambio que se está produciendo en las plataformas digitales. De este informe se extrae que casi un tercio de la muestra global (31%) recurre a *YouTube* para informarse cada semana y alrededor de una quinta parte lo hace en *WhatsApp* (21%), mientras que por primera vez *TikTok* (13%) ha superado a *Twitter* (la red ahora denominada X), que se sitúa en el 10%.

Además, según el mismo informe, la mayoría de las personas encuestadas continúa mencionando a las plataformas sociales (que incluyen redes sociales, buscadores y agregadores de noticias) como principal fuente de noticias *online* frente a los sitios webs de medios tradicionales, en concreto una quinta parte (22%). Se produce así una caída significativa, de 10 puntos porcentuales, con respecto a 2018.

Atendiendo a nuestro país, y según el Instituto Nacional de Estadística en una encuesta realizada en los últimos tres meses del pasado año, podemos extraer que el porcentaje de usuarios de internet de entre 16 y 74 años que participa en redes sociales es del 65,7 % para las mujeres y el 69,4 % de los hombres. Preguntados por la realización concreta de alguna actividad relacionada con la información, el 80,7 % de las mujeres y el 75,8 % de los hombres lee noticias *online*. Interrogados por la emisión de opiniones sobre asuntos de tipo cívico o político, solo lo hace un 19,3 % de las mujeres y un 17,5 % de los hombres.

Por lo tanto, frente al modelo tradicional, las redes sociales se han erigido como el modelo predominante. Pero ahora bien “las redes sociales y los diarios digitales han ampliado la oferta

informativa y, paralelamente, se han multiplicado las campañas de desinformación sobre cuestiones tan variadas como el cambio climático, la inmigración, la salud o la alimentación” (Bigas, 2019, p. 1).

En este contexto, surgen cada día más y más creadores de contenidos, los denominados, *influencers*, que difunden opiniones enmascaradas de información en diversos sectores. Estos contenidos van desde las opiniones disfrazadas de información veraz, las reseñas de un producto determinado hasta la expansión de las conocidas como *fake news* sin ningún tipo de contraste ni verificación previa.

En la última década, el fenómeno de la desinformación se ha vinculado irremediamente con la desconfianza en el sistema mediático. Precisamente en el informe del *Digital New Reports* del 2022, aparece por primera vez (desde el 2014 que se realiza este estudio en España) cómo el porcentaje de los que no confían en las noticias en general (39%) supera al de aquellos que sí lo hacen habitualmente (32%).

De igual forma, si atendemos a los datos del último Eurobarómetro, publicado en febrero de 2025, observamos cómo el consumo de redes sociales para informarse se ha vuelto en algo que forma ya parte de la cotidianidad. Este estudio alerta de cómo la mayoría de jóvenes europeos acude a las redes sociales para informarse de temas políticos y sociales por delante de los medios tradicionales. En concreto, la mitad de los jóvenes españoles de entre 16 y 30 años se informen a través de *Instagram*. Esta es la principal plataforma para obtener noticias políticas y sociales (un 51%), seguido de *TikTok*, con un 43% de consumo en nuestro país. Según la misma encuesta de juventud, solo el 20% de ese mismo grupo acude a la prensa o a los medios tradicionales en su versión digital. Además, esta encuesta arroja otro dato significativo: si se les pregunta por el fenómeno de la desinformación, el 76% afirma saber que ha estado expuesto a desinformación en línea.

Además, si atendemos de nuevo al informe *Digital New Reports*, para comparar a qué fuente de información han acudido los españoles entre los últimos diez años, en concreto entre los años 2013 y el 2024, observamos lo siguiente: según la comparativa a modo de gráfica publicada en este estudio, extraemos que, en el caso de los medios impresos, en 2013 un 61 % de la población general acudía a ellos para informarse, frente al 23 % del 2024. En el caso de

la televisión, ha caído del 72 % de consumo en el 2013 frente al 56 % en el último año. Sin embargo, si atendemos a las redes sociales como fuente de noticias, se ha producido un incremento del 25 al 48 % entre dichos años.

En esta misma línea, nos basamos en un estudio realizado por alumnos de la Universidad Loyola de Sevilla en el año 2023. En esta investigación se diseñó una encuesta que se administró en España, a consumidores de entre 16 y 65 años (N=555, es decir, el número de participantes). Los resultados, sacados a partir de los encuestados menores de 30 años, reflejaron la consolidación de los dispositivos móviles para el consumo de información (el 84,8% consultaba noticias o contenidos periodísticos en el móvil a diario, frecuentemente en el lugar de trabajo y en los tiempos muertos o de espera). Además, el vídeo destaca como formato preferente; en concreto el 73,9% aseguraba consumirlo al menos una vez a la semana como soporte informativo. Precisamente, según *Vara et al.*, (2022) el problema actual de desinformación involuntaria coincide con que la mayoría de los encuestados afirma informarse por el móvil.

Queda demostrado por tanto que la manera en que accedemos a la información ha cambiado radicalmente en los últimos años. Es innegable que los jóvenes se informan a través de las redes sociales. Lejos quedan los medios tradicionales, y no solo la prensa escrita, sino también otros soportes que, pudiendo resultar más atractivos para la inmensa mayoría, como la radio y el telediario audiovisual de los medios tradicionales, no son consumidos por los jóvenes de hoy en día. Y aunque para estos últimos, los medios tradicionales han tratado de modernizarse y llegar al público joven, los intentos no consiguen consolidarse. A pesar de la evolución de los formatos, las campañas por tanto de desinformación no hacen más que multiplicarse.

Estos datos ponen de manifiesto que los adolescentes se enfrentan a un ecosistema comunicativo muy diferente al que tradicionalmente ha formado parte de la educación en medios y textos periodísticos. Ante esta situación, el presente trabajo plantea una propuesta didáctica innovadora de la asignatura de Lengua y Literatura Castellana, centrada en los géneros de opinión. A lo largo de los distintos epígrafes de este trabajo, desarrollaremos los argumentos que son la base de esta propuesta didáctica. Partiremos de los distintos géneros periodísticos que existen, empezando por la noticia, para detenernos y analizar en profundidad los géneros de opinión. Trabajaremos con artículos académicos, de escritores prestigiosos y consolidados

como ejemplo del buen hacer. Posteriormente, analizaremos como han surgido nuevos referentes de opinión con el auge de las redes sociales como soporte de comunicación y con ellos, han crecido fenómenos como el de la desinformación, el *click bait* o los discursos de odio.

Para introducir al alumnado en esta realidad comunicativa y reflexionar sobre la importancia de una información veraz, se propondrá partir en el aula de un artículo de opinión publicado por la periodista Irene Vallejo en El Heraldo de Aragón:

“Una epidemia provocó la muerte de más de cincuenta millones de personas hace apenas un siglo, mientras gran parte del mundo sufría la masacre de la Gran Guerra. Los Gobiernos recurrieron a la propaganda y la censura para ocultar las verdaderas cifras de muertos al enemigo. Nuestro país permaneció neutral y la prensa informó libremente sobre la enfermedad. Aunque todo apunta a un foco inicial en Kansas, la pandemia fue erróneamente bautizada, en castigo a tanta transparencia como ‘gripe española’.

Desde tiempos inmemoriales, la libre información es un derecho esencial, pero asediado. Ya el ilustre Platón, que se dejó seducir por un tirano, defendió ocultar la verdad a los ciudadanos. Según el filósofo, la manipulación se debe administrar igual que el médico prescribe la medicina: «Es lícito faltar a la verdad en lo que concierne al enemigo o en beneficio de los ciudadanos». Platón inventó la teoría de las mentiras preventivas, hoy tan actual. La red de comunicación global multiplica el acceso a las noticias, pero también nos infecta con bulos: mentiras para desatar o contener el pánico, engaños que presuponen nuestra falta de criterio válido. El periodismo riguroso, incluso acuciado por las prisas y las presiones, es hoy más necesario que nunca. Porque muchos, como Platón, siguen pensando para sus adentros: la verdad todavía tenemos que inventárnosla.”

Este artículo nos sirve como punto de partida para la reflexión en el aula sobre el papel que juega la información en nuestras sociedades, el derecho que tenemos a recibirla de forma veraz y contratada y las amenazas que plantea la desinformación, sobre todo para los adolescentes.

Para desarrollar nuestra propuesta didáctica, partimos por tanto de la idea contenida en el artículo de Vallejo acerca de que la información es un derecho esencial, para reflexionar e

indagar sobre si toda información leída debe ser recibida como lícita, fiable y veraz. Indagaremos a lo largo de varias sesiones sobre el fenómeno de las conocidas *fake news* y cómo en los últimos años incluso han surgido medios especializados en este ámbito debido a la proliferación de este fenómeno.

En el marco de la docencia, con la propuesta innovadora que queremos desarrollar en las aulas, contribuiremos a afianzar esos conocimientos, en un primer momento, con una serie de actividades programadas, para posteriormente, poner a prueba a los alumnos, para que puedan discernir entre todas las informaciones que les llegan cada día. Por ello, a modo de juego interactivo, realizaremos una serie de pruebas, con ejemplos de informaciones difundidas en internet, de tal forma que los alumnos, con las claves que han aprendido en clase y una buena base académica, puedan corroborar si la información es verdadera o falsa y porqué. Con esta dinámica interactiva, que podrá ser registrada en soporte audiovisual en forma de producto televisivo y a la que hemos denominado *El influyómetro*, podemos alcanzar los objetivos específicos que desarrollamos en los siguientes epígrafes.

Esta propuesta busca capacitar a los alumnos para analizar críticamente los discursos en medios digitales y redes, así como reconocer los criterios que definen una información contrastada. Queda por tanto demostrado con datos que el uso de los soportes digitales es una realidad y, por tanto, las *fakes news* pueden llegar a convertirse en una amenaza precisamente para nuestros jóvenes, y en definitiva para todos los que debemos disfrutar de ese derecho a la información. Nuestro cometido por tanto será el de formar a los alumnos como ciudadanos críticos frente a este tipo de contenidos y para ellos utilizaremos distintas metodologías que desarrollaremos a lo largo de este trabajo.

Así, la escuela se convierte en un espacio privilegiado para enseñar a identificar los mecanismos del discurso argumentativo, distinguir entre información y opinión y desarrollar competencias críticas que permitan al alumnado ejercer una ciudadanía informada y participativa en medio de este hastío informativo.

No se trata por tanto de prohibir de forma radical la tecnología en las aulas, sino más bien todo lo contrario. En palabras tradicionalmente atribuidas al filósofo John Dewey, “si se enseña a los alumnos de hoy como se les enseñaba ayer, se les está robando el mañana” (2004,

p. 17). Esta afirmación, más de un siglo después, sigue vigente. Porque ante los cambios que vive nuestra sociedad, muchos de ellos impulsados por las nuevas tecnologías, necesitamos cambiar la educación. Esta reflexión deja claro el cambio que la educación sigue desarrollando curso por curso, año a año, con la incorporación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) y la IA (Inteligencia Artificial). Los docentes debemos por tanto incorporar la tecnología a las aulas, pero siempre usándolas con conocimiento y criterio, también fuera de ellas. Esta propuesta se sitúa por tanto en la intersección entre educación lingüística, alfabetización digital y el compromiso ciudadano, con el objetivo de dotar a los adolescentes de herramientas para desenvolverse en el actual ecosistema informativo con autonomía, criterio y responsabilidad.

2. Objetivos

Mediante este trabajo desarrollaremos los siguientes objetivos generales, relacionados con el propio proyecto y su Marco teórico:

- Diseñar una propuesta didáctica innovadora para detectar las noticias falsas, mediante la puesta en práctica del ABP como método pedagógico de innovación, basado en el AC y el enfoque comunicativo.
- Conocer los géneros periodísticos asentando las bases que permitirán hacer a nuestros alumnos lectores y consumidores de información críticos.
- Desarrollar la competencia de comunicación lingüística, la competencia digital, la competencia ciudadana y la competencia de aprender a aprender.
- Fomentar la capacidad crítica de los alumnos ante los géneros de opinión y la desinformación en el entorno digital.

Además, con esta propuesta se alcanzarán los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar habilidades de análisis y comprensión de los géneros de opinión.
- Sensibilizar al alumnado sobre el fenómeno de la desinformación.
- Promover la alfabetización digital y mediática desde la asignatura.
- Elaborar los objetivos de cada una de las sesiones que vamos a programar.
- Discriminar y temporizar el contenido de las distintas sesiones.

- Instruir a los alumnos en un uso provechoso de las redes sociales.
- Realizar una investigación en la hemeroteca para definir los materiales empleados para trabajar en clase.
- Dotar de sentido práctico a los contenidos vistos en el aula que forman parte de la propuesta, para que los alumnos puedan aplicar los conocimientos en la vida cotidiana.
- Ejercitar a los alumnos en la búsqueda y selección de información en base a ciertos criterios.
- Elaborar los pasos a seguir para realizar un el proyecto innovador como producto final.
- Diseñar los criterios de evaluación que vamos a manejar en las distintas actividades.
- Aplicar el ABP como metodología para contribuir al aprendizaje significativo, la motivación y la conexión entre los contenidos curriculares y la realidad cotidiana.
- Desarrollar la competencia comunicativa del alumnado en sus distintas dimensiones: comprensión lectora, expresión escrita, oralidad y pensamiento crítico, a través de distintas tareas significativas.
- Fomentar una actitud reflexiva en el alumnado frente a los discursos mediáticos y su influencia en la construcción de la opinión pública
- Valorar el papel del aula como espacio para la construcción de ciudadanía crítica y democrática, integrando la educación mediática como parte de la formación integral del alumnado.
- Demostrar con la propuesta la importancia de adquirir conocimientos en el contenido seleccionado, como parte de su preparación para la vida.

3. Marco teórico

3.1 Prolegómenos curriculares

La propuesta didáctica que se presenta en este trabajo está destinada a 1º de Educación Secundaria Obligatoria, dentro del marco curricular establecido por el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo. Se ubica de forma específica en el bloque B (comunicación), centrándose en el desarrollo de estrategias de producción, comprensión y análisis crítico de textos orales, escritos y multimodales, con especial atención a los géneros periodísticos de opinión tales como el artículo, la columna o la carta al director.

Si partimos de una perspectiva textual y nos basamos en las competencias, los géneros opinativos se vinculan a secuencias expositivas y argumentativas. En estas secuencias predominan las propiedades de coherencia, cohesión y adecuación. Además, dichos géneros también atienden a la comprensión, producción de textos y contribuyen a que los alumnos tengan una actitud crítica ante los discursos que circulan por internet.

Al trabajar los géneros de opinión en el aula, podemos vincularlos al currículo, integrándolos en los siguientes saberes básicos:

- Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital. Riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad en la red.
- Producción escrita. Planificación, redacción, revisión. Corrección gramatical y ortográfica. Toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.
- Alfabetización informacional: búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.

Esta propuesta se alinea con varias competencias específicas del currículo, que orientan el aprendizaje hacia una ciudadanía crítica, informada y comprometida. En concreto, podemos relacionarla con la competencia específica 4: comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico, identificando la intención del emisor, evaluando su fiabilidad y reflexionando sobre su contenido y forma. También con la 5: producir textos escritos y multimodales coherentes, adecuados y correctos, en función del género discursivo, para responder de forma creativa a situaciones comunicativas concretas. Y con la 6, esto es, seleccionar y contrastar información de diversas fuentes con criterios de fiabilidad, evitando la manipulación y la desinformación, para transformarla en conocimiento propio y comunicarla críticamente.

De forma más específica, la propuesta del *influyómetro*, se alinea con la competencia específica 1, que promueve la comprensión, análisis e interpretación de textos orales y escritos de tipologías diversas, valorando su contenido, estructura, función y adecuación a la situación

comunicativa; y con la competencia específica 3, orientada al desarrollo de la actitud crítica y reflexiva ante los mensajes, especialmente los que circulan en los medios de comunicación y las redes sociales, identificando la intención comunicativa, la fiabilidad de la fuente y los elementos ideológicos o persuasivos que los conforman. Mediante esta propuesta de innovación también contribuimos al desarrollo de la competencia específica 7, referida al uso ético y responsable de la información en entornos digitales, así como a la competencia específica 8, que aboga por la construcción de una ciudadanía democrática mediante el uso del lenguaje como herramienta de reflexión, diálogo, pensamiento crítico y participación activa. De este modo, la propuesta no solo responde a una necesidad pedagógica actual para paliar un problema observado en el aula, sino que se alinea con los objetivos curriculares establecidos por la normativa vigente, así como con la programación de centro.

En concreto, atendiendo a la programación de centro, se observa que es en 1º de ESO donde se trabaja el bloque de comunicación, en concreto la comunicación oral, centrándose en los contenidos que tienen que ver con la búsqueda y tratamiento de la información, así como los géneros discursivos propios del ámbito social y más específicamente, las redes sociales.

Desde esta perspectiva, el estudio de los géneros de opinión y las redes sociales es una buena forma de desarrollar no solo las competencias lingüísticas del alumnado, sino también su alfabetización mediática e informacional, tal como recoge el propio currículo en el apartado dedicado a los procesos de lectura, escritura y análisis crítico de discursos multimodales. Se promueve así la capacidad del alumnado para analizar la intención de los emisores, reconocer la estructura y recursos lingüísticos de los textos de opinión, y reflexionar sobre la influencia de estos discursos en la formación de la opinión pública.

Por lo tanto, con esta propuesta del *influyómetro* como instrumento pedagógico, contribuimos activamente a la consecución de estos objetivos, ya que, además, se basa en una metodología activa: el ABP, que formula todo el trabajo en el aula en torno a un producto final real que tiene que ver con el análisis crítico de mensajes de opinión que circulan en redes sociales, así como el trabajo cooperativo. Así, de forma colaborativa, significativa y contextualizada se fomenta la construcción de conocimiento, en sintonía con las indicaciones contenidas en la LOMLOE y acorde a los principios de una educación crítica, transformadora e integral.

3.2 Los géneros periodísticos

Para situar al lector, realizamos una breve introducción sobre los distintos géneros periodísticos que existen. Cuando hablamos de su tipología, podemos hacer la siguiente distinción según Núñez Ladevéze (1995, p. 34-38):

- Género de información es el que tiene predominantemente por objeto la actualidad. Su fin principal es dar cuenta de lo que sucede de forma objetiva.
- Género de opinión: el periodista toma partido a partir de datos y trata de convencer al lector.
- Género de interpretación: es un modo de profundizar en la información. Su fin principal es relacionar la noticia con su contexto. El periodista interpreta el sentido de los acontecimientos.

Una vez definidos, en este trabajo nos inclinamos por el estudio y el análisis en profundidad de los géneros opinativos. Estos son herramientas esenciales para entender la realidad y formar a ciudadanos críticos, por ello tienen un papel significativo dentro del panorama mediático actual. Estos géneros se caracterizan por ser subjetivos, argumentativos y porque en ellos siempre está presente la posición del autor. En este sentido, Martínez Albertos (2004) afirma que estas modalidades discursivas no transmiten una información nueva, sino que aportan las claves interpretativas para poder comprender la realidad y que el lector pueda involucrarse y adoptar decisiones.

El auge de estos géneros, siguiendo a Gómez Mompert (1999), coincide con la necesidad de que los consumidores de información quieran ser orientados, en mitad de un sistema en el que predomina la sobreinformación y el flujo incesante de datos. La función orientadora se puede expresar a través de distintas formas discursivas. En concreto, cuando hablamos de géneros de opinión, y basándonos en Fernández Parratt (2008, p. 110), podemos encontrar los siguientes subgéneros, que definiremos en el siguiente apartado:

- Artículo
- Columna

- Carta al director
- Editorial
- Crítica

En el contexto educativo actual, el estudio de estos géneros no solo permite abordar estructuras lingüísticas como la argumentación, sino también promover el desarrollo del pensamiento crítico. Parafraseando a Cassany (2006), aprender a leer y escribir textos de opinión implica aprender a pensar, cuestionar, justificar y defender ideas, algo imprescindible en una sociedad plural y democrática como la que se presupone en la actualidad.

Partiendo de esa necesidad, y centrándonos en la actual era digital, observamos que los géneros de opinión han traspasado las fronteras del periodismo tradicional y se manifiestan en nuevos formatos, como, por ejemplo, hilos de la plataforma *X*, o vídeos de opinión en *YouTube*, *Instagram* o *TikTok*. Esta transformación ha sido analizada por autores como Serrano y Scolari, que subrayan que:

“El alfabetismo transmedia se podría entender como una serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas.” (2020, p. 17).

Estos autores subrayan la importancia de integrar la alfabetización mediática y digital en las aulas para preparar a los jóvenes a descodificar, valorar y producir mensajes de opinión en entornos digitales de forma argumentada y crítica, un asunto que desarrollaremos más adelante en el presente trabajo.

3.2.1 Definición y rasgos de los géneros de opinión

Cuando hablamos por tanto de los géneros de opinión, y atendiendo a Martínez Albertos (2005), sobre la clasificación canónica de los mismos, el autor señala que estos se caracterizan por la presencia explícita del punto de vista del autor, el uso de un lenguaje valorativo y su función interpretativa en el ecosistema informativo.

Por su parte, Gómez Mompert (2016), analiza los rasgos estructurales, estilísticos y funcionales de cada uno de ellos. Basándonos en este autor, pasamos a definir y desarrollar los siguientes géneros:

El artículo de opinión es un texto periodístico que está firmado por un autor que normalmente es externo al medio para el que trabaja. Mediante el artículo, el escritor analiza de forma libre un hecho, tema o fenómeno de actualidad, desde una perspectiva personal o profesional. Sus rasgos principales son: siempre va firmado, el autor tiene libertad temática y expresiva, usa un lenguaje argumentativo, suele estar redactado en primera persona, busca influir en la opinión pública mediante el razonamiento y su estructura es libre, aunque suele incluir una introducción, desarrollo y conclusión.

La columna es una modalidad breve y periódica, y está escrita por un colaborador habitual de la cabecera en cuestión. Sus rasgos principales son: ubicación fija en el medio, estilo subjetivo, creativo e incluso literario. Además, el autor suele ser una figura reconocida. Su extensión es corta, pero con gran carga valorativa. Además, tiene una periodicidad regular.

La carta al director es un texto breve enviado por los lectores para expresar su punto de vista sobre distintos temas de actualidad. Sus rasgos principales son: es un género de participación ciudadana, breve, conciso y de tono directo. Puede ser crítico o elogioso hacia el hecho que trata. El medio seleccionará el texto recibido antes de ser publicado.

El editorial, por su parte, refleja la posición del medio sobre un tema relevante. Es así un texto colectivo, no firmado, que refleja la línea ideológica del periódico. Sus rasgos principales son: no va firmado, aborda temas de especial trascendencia pública, busca orientar la opinión pública con autoridad, su lenguaje es objetivo en la forma, pero con una carga valorativa en el fondo. Su ubicación en el periódico predomina en un lugar destacado.

La crítica es un género de opinión que se especializa en valorar obras o productos culturales. Su dimensión puede ser informativa, analítica o valorativa. En cuanto a sus características: mezcla información y valoración argumentada, el autor debe tener conocimiento experto en el área que critica, sus partes son la descripción, el análisis y el juicio valorativo. El uso del lenguaje es técnico pero comprensible y por último ejerce la función de informar y guiar al

lector sobre la calidad de la obra.

3.2.2 Nuevas narrativas de opinión en internet

Como hemos expuesto previamente, los géneros de opinión que se observan en el entorno digital han experimentado una notable transformación en los últimos años. En internet, encontramos actualmente un espacio privilegiado donde tienen lugar numerosos debates y confrontaciones de ideas y opiniones sobre distintos temas. Ocurren por tanto controversias, que son “las que construyen realidad social y son un fiel reflejo de la misma”. (Ramos, 2013, p. 2).

Los debates, como intercambios de opiniones, se llevan a cabo frente a una audiencia digital diversa, esto es, los internautas, que acceden a los contenidos a través de foros, plataformas, blogs etc. No obstante, muchas de estas intervenciones carecen de una argumentación sólida. Desde la perspectiva de la sociología de las controversias, Francis Chateauraynaud (2005), sostiene la idea de que los argumentos deben constituir unidades de significado elementales que hacen posible establecer comparaciones y análisis a partir de distintos materiales discursivos. De esta forma, en todo debate de internet, el intercambio de opiniones se da a partir de unidades de significado, de sentido, con las cuales se busca comparar y analizar un determinado tema y cuya calidad varía en función del contexto, la plataforma y los actores implicados.

Ahora bien, para comprender las nuevas formas que adoptan los géneros de opinión en el siglo XXI, es necesario atender al modo en que el proceso comunicativo se reconfigura en los entornos digitales. Remondino (2012), nos dice que las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), pueden ser vividas de tantas maneras como sujetos existen. Por lo tanto, la expresión de la opinión en internet es múltiple, heterogénea y condicionada por los formatos y algoritmos propios de cada medio que hay en la red. Según Gómez Mompert (2016, p. 141), “los géneros de opinión han evolucionado hacia nuevas formas digitales emergentes, donde el comentario del usuario y la participación ciudadana adquieren protagonismo y configuran una nueva dimensión del discurso valorativo.”

Así mismo, Morel (2009), identifica en las narrativas de opinión en internet varias

características. Una de ellas es que los espacios de opinión son espacios argumentativos inéditos. Es decir, la comunicación sincrónica o asincrónica que ofrece internet posibilita una exposición e intercambio de argumentos realmente única, que puede ocurrir en un momento determinado y perdurar en el tiempo. De esta forma se genera una esfera pública digital, continua y permanente. Además, desde una perspectiva socioconstruccionista y siguiendo a Berger y Luckmann (1986), puede afirmarse que internet se constituye como el actual marco de negociación, donde se redefine constantemente la realidad social mediante procesos dialógicos colectivos.

En este contexto, podemos distinguir distintos espacios de opinión en el entorno digital, cada uno con características particulares en cuanto formato, nivel de argumentación, tipo de participación y finalidad comunicativa. Algunas de las tipologías más relevantes son las que describimos a continuación.

Las redes sociales tales como *Instagram*, *Tiktok*, *Facebook* o *X* son actualmente las vías principales de expresión de la opinión pública. Se caracterizan por su inmediatez y la fragmentación del discurso. Parafraseando a Van Dijck (2013), estas plataformas conforman lo que denomina “cultura de la conectividad”. En ella, las opiniones se difunden de forma breve, visual y con la posibilidad de convertirse en virales. Todo ello contribuye a la circulación masiva de ideas, pero puede hacer que el discurso argumentativo más profundo no encuentre cabida.

Los foros son espacios organizados en torno a asuntos específicos donde los usuarios pueden debatir y reflexionar de manera asíncrona y reflexiva. Entre los foros más conocidos se encuentran *Reddit* o *Quora*.

Otra tipología de espacio para la opinión en internet son los blogs. Su autoría es personal y en ellos se realizan análisis detallados. Generalmente replican los géneros de opinión tradicionales, pero acomodándose a la lógica digital actual. Su consumo ha descendido en los últimos años.

Cabe destacar también las plataformas de contenidos audiovisuales como *YouTube*, *Twitch* o los *podcasts*. En estos soportes la expresión verbal y el poder de la imagen adquieren

importancia a la hora de difundir opiniones. Según Scolari (2020), en estas plataformas de *streaming* podemos encontrar formatos como los mensajes en formato de vídeo, la crítica cultural o el ensayo audiovisual.

Por último, señalamos los comentarios u opiniones en los medios *online*. En estos textos se puede constatar la opinión de la ciudadanía, sin embargo, su redacción y uso es cada vez más escasa. Su análisis muestra tanto modos de argumentación espontáneos como dinámicas de polarización. (Sunstein, 2001).

Gracias a todas estas narrativas, se configura un ecosistema diverso y en constante evolución. Con este trabajo de innovación se pretende comprender y trabajar estas formas emergentes de argumentación y expresión crítica para promover una alfabetización mediática en las aulas.

3.3 Las redes sociales

“Las redes sociales son plataformas *online* que facilitan la creación y el intercambio de contenido generado por usuarios y que permiten establecer conexiones entre individuos y comunidades”. Partiendo de esta definición de Van Dijck (2016, p. 11), podemos afirmar que estas se han convertido en uno de los principales canales de expresión del ecosistema digital en el que vivimos.

“Las redes de comunicación en tiempo real están configurando el modo de organización del planeta. Lo que se ha convertido en denominar mundialización/globalización (...) corre parejo con la fluidez de intercambios y flujos inmateriales transnacionales” (Castells, 1998, p. 17).

Como señala este filósofo, el desarrollo de las redes de comunicación a nivel mundial ha generado intercambios informativos globales, lo que hace que millones de personas en todo el mundo interactúen de forma inmediata y sin ningún obstáculo geográfico.

Las redes sociales son espacios para la interacción e intercambio de información y la construcción de discursos. Estas pueden tener distintas funciones que pasamos a tratar a

continuación.

3.3.1 Las redes sociales como fuente de información

Actualmente, las redes sociales han modificado su función inicial: han pasado de ser un medio de diversión o comunicación personal para convertirse en un canal prioritario de acceso a la información. Según se extrae del *Digital News Reports* en 2023, “un porcentaje considerable de usuarios menores de 35 años recibe noticias mayoritariamente a través de estas plataformas, aunque sigue existiendo una percepción de menor confianza en comparación con los medios tradicionales” (Newman *et al.*, 2023, p. 15).

La utilización de las redes como fuentes de información se sitúa en un contexto de cambios constantes, que van desde las propias fuentes hasta las tecnologías utilizadas y los destinatarios de dicha información. Como señalan Flores y Salinas (2012), la Sociedad de la Información y del Conocimiento y el futuro de los medios de comunicación y el desarrollo del periodismo implican nuevos planteamientos con profundos cambios en la formación de los profesionales. La irrupción por tanto de las redes sociales ha intensificado estos cambios en los últimos años, generando incertidumbre, pero también adaptación a los nuevos modelos emergentes.

En concreto, plataformas como *X*, *Instagram*, *TikTok* o *Telegram* permiten la difusión de noticias en tiempo real, favoreciendo un consumo de información dinámico y personalizado al mismo tiempo. Sus características principales son la accesibilidad, la inmediatez y la gratuidad. Esto convierte estos entornos en instrumentos de consulta informativa que compiten desde hace ya varios años con los medios convencionales. Además, en este ecosistema de comunicación constante, las redes sociales no solo son canales de difusión, sino también espacios de generación de historias y temas informativos, tanto por parte de los propios periodistas como por parte de los ciudadanos. Según Noguera, Martínez y Grandío (2011, p. 85), “el periodista tendrá la misión de afinar su oído para encontrar y depurar esas conversaciones”, surgidas en comentarios, memes, hashtags y demás formas de interacción espontánea.

Deberán, por tanto, en primer lugar, los periodistas cuando hagan su trabajo, y también

los consumidores de información después, verificar la veracidad y relevancia de la información obtenida. En nuestro país, cabeceras tradicionales como El Mundo (@elmundoes) o El País (@el_pais) y medios digitales nativos tales como El Diario.es (@eldiarioes), Diario Público (@publico_es) o El Salto (@elsaltodiario) mantienen una presencia activa en internet y adaptan constantemente sus contenidos a los nuevos formatos que exigen las redes. Por otro lado, existen medios de verificación tales como Maldita.es (@malditobulo) o Newtral (@newtral), que desempeñan un papel fundamental en la difusión de noticias fiables y veraces y en la lucha contra la desinformación.

Así pues, observamos cómo las redes, al transformar las formas de acceder a la información, han reconfigurado el papel del receptor consumidor de la información. El lector actual debe lidiar con un flujo incesante de contenidos, y en mitad de este panorama, la autenticidad no siempre está garantizada. Promover en los jóvenes la alfabetización mediática y el razonamiento crítico se torna indispensable para desenvolverse de forma consciente en el contexto digital actual.

3.3.2 Las redes sociales como fuente de influencia

Las redes sociales también se han convertido en agentes de influencia social, ya que pueden influir y moldear opiniones, actitudes y valores, especialmente entre los adolescentes. Este fenómeno debe tenerse en cuenta en las aulas cuando se realicen intervenciones educativas orientadas al desarrollo de la capacidad crítica de los jóvenes. En palabras de García Galera (2014, p. 125): “las redes sociales no solo facilitan la comunicación entre iguales, sino que también actúan como escenarios de sociabilización donde se negocian las representaciones del mundo, de la actualidad y de la identidad personal”.

De esta forma, vemos como los jóvenes están desprotegidos frente a la influencia que ejerce su entorno social y mediático. Precisamente la etapa de la adolescencia es clave en la construcción de identidades. Siguiendo a Tur-Viñez (2019), la exposición constante a contenidos digitales impacta directamente en la opinión que tienen los jóvenes en torno a temas como la política, la imagen corporal o las normas sociales. Dicha influencia se ejecuta mediante dinámicas de identificación, imitación y validación social, y se refuerza por mecanismos como los denominados “likes” u otras reacciones, comentarios o la viralización de ciertos contenidos.

Así, las opiniones y, en definitiva, la forma de ser de los adolescentes, se pueden conformar con una ausencia de reflexión y consciencia.

Un actor clave en este proceso son los llamados *influencers*, quienes configuran nuevos modelos de liderazgo en el entorno de las redes sociales. Como explican De-Casas Moreno y Tejedor y Pulido (2018, p. 62), estos prescriptores digitales “desplazan a las figuras tradicionales, esto es, familia, escuela, medios convencionales, y se convierten en referentes para las audiencias jóvenes, a través de atributos o cualidades como la autenticidad, la cercanía y la proyección de un estilo de vida aspiracional” y muchas veces superficial. Esta transformación de las fuentes de influencia subraya la necesidad de capacitar a los adolescentes para analizar críticamente los mensajes que consumen y no adoptar de forma automática los discursos dominantes en estos entornos.

Este fenómeno se potencia por el razonamiento algorítmico que hay detrás de estas plataformas. Como sostienen algunos escritores como Pariser (2011), la creación y desarrollo de burbujas de filtros limita la exposición a perspectivas diversas y consolida las creencias preexistentes, dificultando el desarrollo de un razonamiento crítico. Si los jóvenes se exponen a ciertos contenidos de manera prejuiciada, pueden adquirir una percepción parcial o simplificada de la realidad. Esta visión se fortalece a través de la retroalimentación continua que concuerdan con sus convicciones, lo que impide que vayan más allá y contrasten ideas diferentes a las suyas.

La investigación sobre los usuarios de redes sociales en España, realizado por la asociación *IAB* en 2023, corrobora esta tendencia. Dicho estudio afirma que un 65 % de los jóvenes de entre 15 y 24 años admite que las redes tienen un impacto en su proceso de decisión, así como en la percepción de la actualidad y en su manera de interactuar con los demás.

Así, vemos como resulta necesario crear en las aulas propuestas educativas innovadoras que vayan en la línea de fortalecer el pensamiento crítico, la alfabetización mediática y la competencia digital. Lazo (2015, p.9) señala que “la educación en medios no debe limitarse al análisis de los contenidos, sino a abarcar también la comprensión crítica de los procesos de producción, circulación e influencia de la información digital”.

Con esta propuesta, *El influyómetro*, queremos responder a este desafío. A través de una metodología activa, dotaremos a los alumnos de las herramientas necesarias para identificar los mecanismos que les influyen, cuestionen las distintas fuentes de información que consumen y, en definitiva, puedan construir una ciudadanía crítica. De esta forma será posible contrarrestar los efectos de la desinformación, fortaleciendo su autonomía frente a los discursos sin rigor que circulan en el entorno digital actual.

3.3.3 Las redes sociales como fuente de desinformación

Las redes sociales también pueden ejercer como canales de transmisión de desinformación. La rapidez con la que circulan los contenidos en estas plataformas se une a la falta de filtros editoriales que sí están presentes en los medios tradicionales, es decir: la revisión de hechos y datos por parte del periodista, la validación de contenidos que implican contrastes de fuentes, la corrección de errores antes de difundir la noticia y el seguimiento de las normas éticas y deontológicas de la profesión. Todo ello, sumado a la arquitectura algorítmica propia de la red, que prioriza lo emocional y viral, han convertido a las redes en un lugar idóneo para la propagación de bulos. Como advierte Elías (2018), en la era de la posverdad los hechos objetivos han perdido terreno frente a los relatos emocionales, que muchas veces están contruidos sin una base empírica, pero que sin embargo tienen una alta capacidad de impacto y de difusión.

En el diseño algorítmico de estas plataformas se premia la interacción y la atención, independientemente de si se difunden contenidos sensacionalistas o falsos. Hemos hecho referencia a como Pariser advierte del peligro de personalizar el contenido, ya que esto puede hacer que los usuarios no contrasten perspectivas diferentes, reforzando así creencias previas. Esto, sumado a la fragmentación actual de la sociedad, refuerza una visión parcial de la realidad y dificulta la conformación de opiniones críticas.

La desinformación en internet se manifiesta de formas diversas, desde titulares manipulados o fuera de contexto, hasta imágenes alteradas con Inteligencia Artificial. Los usuarios están saturados informativamente hablando y esto complica discernir entre información real o inventada. Como apunta Rodríguez Magda (2021), la abundancia de datos no se traduce en mayor conocimiento, sino muy al contrario, puede confundir y desorientar al

lector.

La escasez de instrumentos de comprobación, la inexperiencia y los altos índices de consumo de redes hacen que la situación para los jóvenes sea preocupante, ya que son un colectivo susceptible a estos problemas. García Galera y del Hoyo (2020) insisten en la necesidad urgente de integrar la alfabetización en medios en los programas de enseñanza. Se vuelve necesario, por tanto, ofrecer al alumnado los recursos necesarios para reconocer este fenómeno de la desinformación y ejercer una ciudadanía crítica y responsable.

El influyómetro busca alcanzar la meta de educar a lectores competentes y hábiles, ofreciendo a los alumnos estrategias para detectar desinformaciones, cuestionar discursos en internet, distinguir entre información y opinión y, en definitiva, promover una postura crítica ante a los contenidos que consumen. De esta forma se podrá formar a ciudadanos autónomos y conscientes en medio del presente entorno digital que está cada vez más fragmentado.

3.3.4 Las redes sociales como herramienta y recurso didáctico

“Las redes sociales han provocado cambios en muchos sectores de la vida y la educación es una de las áreas más afectadas por esta revolución” (Pérez, 2013, p. 4). Más allá de su uso recreativo, estas pueden convertirse en espacios de aprendizaje, alfabetización mediática y participación crítica. Utilizarlas de forma correcta, como herramienta y recurso pedagógico, puede generar numerosas ventajas para el alumnado, como “estimular su autonomía, convirtiéndolos en sujetos activos que construyen su propio conocimiento” (Muñoz *et al.*, 2013, p. 6).

Siguiendo también a Jaimes-Barrera *et al.* (2021), otras ventajas pueden ser el fomento de la investigación como metodología de trabajo o el incremento de la creatividad del alumnado. “La realización de actividades en las redes sociales impulsa la creatividad del alumnado debido a la gran cantidad y diversidad de imágenes, vídeos y otros recursos tecnológicos que pretenden fomentar el desarrollo del potencial creativo de quién los usa” (Ruiz Loor y Gallegos Macías, 2021, p. 87-88).

No obstante, también existen desventajas en torno a esta cuestión. Una de las más

peligrosas puede ser las constantes distracciones que pueden provocar que el alumno se desvíe del objetivo de aprendizaje. Según Arab y Díaz, “el abuso de las redes sociales parece estar asociado a disminución de las horas de sueño o rendimiento académico, desarrollo de síndrome de déficit de atención e hiperactividad o depresión” (2015, p. 10). También pueden conllevar el riesgo de que sean consideradas únicamente como un complemento superficial en lugar de una herramienta educativa real, o la posible disminución de las relaciones interpersonales presenciales entre los estudiantes.

Por tanto, según Limas y Vargas (2021, p. 45), “el papel del docente debe orientarse a guiar la apropiación pedagógica de las redes sociales, convirtiéndolas en herramientas significativas que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de conocimiento colectivo”. El concepto de cultura participativa, difundido por Jenkins (2006), también resulta especialmente útil para comprender este fenómeno: los jóvenes ya no son solo consumidores pasivos de información, sino que actúan como productores de contenidos. En este sentido, plataformas como *Instagram*, *TikTok* o *X* pueden ser utilizadas por los alumnos como espacios para analizar discursos mediáticos o simular prácticas periodísticas reales, como ocurre en la propuesta didáctica que se presenta en este trabajo.

Así, los proyectos basados en el ABP pueden utilizar las redes sociales como herramienta didáctica. Estas plataformas fomentan el aprendizaje colaborativo y conectado con el mundo real. En este sentido, Trujillo (2016, p. 98) defiende que “integrar las redes sociales en proyectos educativos no solo favorece la motivación, sino que permite desarrollar competencias clave como la comunicación digital, la gestión de la información y la ciudadanía crítica”.

Las redes sociales son concebidas en el entorno educativo como herramientas que simplifican y mejoran los procesos de enseñanza aprendizaje, al tiempo que fomentan la participación y se ajustan a los ritmos y las necesidades de cada alumno. (Limas y Vargas, 2021).

3.4 Las metodologías emergentes

La LOMLOE (2020) trajo consigo un cambio en el modelo educativo. Desde entonces, las metodologías emergentes tienen un papel central en la enseñanza. Estas metodologías se

caracterizan por situar al alumno en el centro del proceso, fomentando su independencia, su implicación en la enseñanza aprendizaje y el desarrollo de habilidades a través de situaciones de aprendizaje que sean significativas.

Entre las metodologías emergentes destacan tipologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Basado en Problemas (ABPr), la gamificación, el aprendizaje cooperativo (AC) o el aula invertida. Todas estas tipologías contribuyen a fomentar la reflexión crítica, la resolución de problemas reales y la transmisión de saberes, apoyándose en las TIC para ponerlas en marcha (Adell y Castañeda, 2012).

El uso de estas metodologías emergentes resulta pertinente en propuestas didácticas que integran la alfabetización mediática e informacional, ya que permiten articular aprendizajes que conectan con los intereses del alumnado y el lenguaje que ellos mismos utilizan. En este sentido, este tipo de proyectos, que simulan entornos reales de producción informativa como el que se plantea en esta propuesta, facilita la adquisición de las competencias clave. No responden por tanto solo a los desafíos del siglo actual, sino que estas metodologías ofrecen un marco adecuado para diseñar experiencias de aprendizaje activas, inclusivas y orientadas hacia la formación de una ciudadanía crítica y responsable en el entorno.

3.4.1 Aprendizaje Basado en Proyectos

Esta metodología se caracteriza por planificarse alrededor de un reto de aprendizaje, de forma que todas las actividades girarán en torno a la realización de un proyecto o la resolución de una pregunta inicial. Así, los alumnos adquieren conocimiento mediante la experimentación e interacción. Dichos conocimientos serán puestos en práctica para llevar a cabo el proyecto planificado, en este caso la dinámica en forma de programa televisivo *El influyómetro*. Además, se pretende fomentar la participación activa del alumnado e incentivar su motivación mediante la elección de temas y perfiles concretos de redes que formen ya parte de su mundo, lo que despierta su interés hacia el ámbito en el que se van a desarrollar las actividades y la experiencia de aprendizaje será más provechosa y satisfactoria para ellos.

En concreto, con este método las clases y actividades organizadas en el aula se centran en la experiencia del alumno, convirtiéndose en un aprendizaje vivencial. Se tienen por tanto

en cuenta aspectos como el conocimiento previo de los jóvenes o sus rutinas de consumo en redes. La búsqueda de información, la participación activa durante todo el proceso, la asimilación de responsabilidades, la colaboración entre todos los agentes y el fomento de la reflexión crítica son piezas indispensables en todas las propuestas de ABP.

Se produce además un proceso de evolución constante, donde los saberes básicos obtenidos dentro y fuera del aula pueden ser utilizados y reorganizados y ser útiles en contextos fuera del aula. El hecho de relacionar las propuestas didácticas con temas de la vida real, como el caso del asunto del peligro de la desinformación, promueve la concienciación del alumno hacia algunas de las problemáticas sociales que nos afectan como sociedad.

Es importante tener en cuenta la flexibilidad como característica principal del ABP. De esta forma, los alumnos podrán participar tanto en la planificación de su proyecto final como la elección de las noticias, de manera que se podrán aplicar adaptaciones y negociaciones entre docente y los alumnos, que asumirán distintos roles. Citando a Escribano y Valle (2010, p. 26):

“El circuito del proceso ABP, bajo el punto de vista del alumno como protagonista del aprendizaje resulta así:

Problema (análisis y descripción de fenómenos implicados) → Discusión previa en grupo (qué sabemos y qué más necesitamos saber) → Estudio independiente (utilización de fuentes variadas) → Discusión final en grupo (logro de una mejor comprensión de los fenómenos implicados)”.

El ABP resulta por tanto una metodología idónea para desarrollar competencias clave en el alumnado de 1º de ESO. *El influyómetro* no solo busca adquirir conocimientos curriculares, sino también preparar a los estudiantes para desenvolverse en su día a día. Esta metodología fusiona el aprendizaje en las aulas con la realidad social y mediática de los jóvenes, transformándolos en protagonistas activos de su proceso de formación.

3.4.2 Aprendizaje Cooperativo

Esta metodología se fundamenta en la estructuración del aula en pequeños grupos de índole diversa, en los que los alumnos trabajan de forma conjunta y se marcan alcanzar

objetivos comunes. Esta forma de trabajo permite que todos los grupos participen activamente en la construcción de conocimiento, aportando de forma individual sus ideas, poniendo en práctica la escucha activa y asumiendo responsabilidades compartidas entre todo el alumnado. No es solo simplemente colaborar en equipo ya que mediante el AC se establecen dinámicas que favorecen la interdependencia positiva y el desarrollo de habilidades sociales en persona, además de la asunción de responsabilidades individuales y corales.

El AC sitúa al alumno en el centro, potenciado su autonomía y su capacidad para trabajar de forma coordinada. Es una metodología inclusiva ya que organiza a los grupos de forma que el docente puede atender mejor a todos los alumnos, de forma individualizada, flexible y coordinada.

Así, el profesor planifica las actividades que requieren la participación de todos los miembros de los grupos y evalúa el producto final como culmen del proceso de cooperación. Es por tanto una metodología eficaz para promover los pilares fundamentales del contexto educativo, esto es el aprendizaje significativo, la participación equitativa y el compromiso del alumno con su proceso formativo.

4. Procedimiento de la propuesta de innovación

En este apartado vamos a desarrollar nuestra propuesta didáctica *El influyómetro*, que podrá ser implementada en las aulas de 1º de ESO. Con este proyecto pretendemos englobar los aspectos trabajados en el Marco teórico, llevándolos al aula mediante distintas actividades que tratarán los géneros de opinión, las narrativas en internet y la desinformación a lo largo de ocho sesiones.

Mediante las metodologías ABP y AC se pretende la participación activa de todos los alumnos. Como punto de partida, planteamos una pregunta inicial que les ayude a abordar este reto. “¿Somos capaces de distinguir entre una noticia real y una *fake news* o nos dejamos engañar como un *influencer* atolondrado?”. Con este inicio tratamos de motivar a los alumnos para trabajar de forma crítica y cooperativa en la creación del producto final: un concurso al que hemos denominado *El influyómetro* que está inspirado en formatos televisivos de la parrilla actuales, tales como el programa “Lo sabe, no lo sabe”, de Cuatro, o la sección de la periodista

Thais Villas en la calle del programa “El intermedio”, de La Sexta. En este concurso se mezclarán distintas noticias con el objetivo de poner en práctica lo aprendido, así como reflexionar y medir la influencia que los prescriptores de internet ejercen sobre ellos.

Con este proyecto, nuestro objetivo principal será el de mejorar la alfabetización mediática y el razonamiento crítico de los jóvenes, capacitándolos para desenvolverse con responsabilidad y criterio fuera de las aulas.

4.1 Contexto

La presente propuesta didáctica se realiza en un contexto marcado por la constante exposición a la información, donde todos los usuarios de internet nos encontramos expuestos en mayor o menor medida al fenómeno de la desinformación. Las redes sociales, los algoritmos y el auge de numerosos prescriptores digitales configuran un ecosistema mediático donde a menudo la veracidad de la información se encuentra relegada.

Partiendo de dicha realidad, vemos necesario intervenir desde el ámbito educativo con propuestas como esta. Consideramos que la escuela debe capacitar a los estudiantes para cuestionarse el mundo en el que viven y no solo para aprobar exámenes de ciertos contenidos que se consideran pertinentes.

Esta propuesta de innovación se ha enfocado a estudiantes de 1º de ESO de un centro meta, ubicado en un barrio de clase media. Este centro presenta una organización tradicional, con las mesas dispuestas en filas para ejecutar una metodología predominantemente convencional y expositiva. Sin embargo, dicho centro dispone de recursos y materiales para implementar metodologías más innovadoras.

El perfil de los alumnos se alinea con una realidad social estable y en su mayoría, uniforme. Ofrecerles este tipo de experiencias educativas contribuye a que salgan de su zona de confort y contrasten opiniones diversas, con el objetivo de mejorar sus perspectivas y ampliar conocimientos. Al trabajar con temas actuales y controvertidos, como la manipulación informativa o la influencia de los discursos emocionales en redes, se pretende despertar en ellos interés por el conocimiento, pero también el compromiso ético con la realidad que los rodea.

De igual forma, este contexto permite aplicar las mencionadas metodologías activas, fundamentales para promover una educación competencial, participativa y con significado. En este sentido, *El influyómetro* se presenta como una herramienta didáctica que conecta con los intereses del alumnado y que les desafía para que pongan en práctica, de forma creativa, todo lo aprendido en cuanto a géneros de opinión, veracidad de los datos y el poder de las influencias en el entorno digital.

4.2 Destinatarios e implicados

La propuesta está concebida para ser impartida en un curso de 1º de ESO en el que se ha observado un especial incremento de los comentarios sesgados en torno a temas como la política, la estética personal o imagen corporal, entre otros asuntos. En concreto, se observa este fenómeno a raíz de debates generados en la asignatura optativa de “Oratoria y Debate” donde hemos visto como los jóvenes reproducen los discursos que escuchan o ven en redes sociales.

Por lo tanto, serán estos mismos jóvenes los que busquen y redacten las preguntas del *influyómetro* y realicen el concurso de forma libre por todo el centro, siendo los destinatarios los alumnos del resto de cursos de la ESO que quieran ponerse a prueba.

Hemos escogido esta etapa para realizar el proyecto porque en ella se produce un momento muy importante en cuanto al desarrollo de la personalidad en la adolescencia, así como de formación de creencias y valores internos. Este curso se caracteriza por el salto reciente para comenzar la Educación Secundaria Obligatoria, por lo que desde la asignatura de Lengua y Literatura será crucial que podamos contribuir a formar a estos alumnos para que sean competentes en todas las áreas de su vida. A nivel evolutivo, en dicho alumnado se intensifican los cambios cognitivos, sociales y emocionales. Y, aunque se produce un avance hacia el pensamiento abstracto y formal, se puede observar que su capacidad crítica aún está en construcción, por lo que estos jóvenes tienden a reproducir opiniones externas tales como las que provienen de las redes sociales o de su grupo de iguales, sin pararse a cuestionarlas. Además, consideramos que las exigencias menos restrictivas del currículo en esta etapa dejan más tiempo para desarrollar las competencias transversales personales, sociales y digitales,

claves en esta edad de crecimiento y desarrollo personal. Todo ello convierte a esta etapa educativa en una oportunidad para intervenir desde el aula.

Sin embargo, estos jóvenes pueden también reflejar actitudes negativas, mostrando en ocasiones poco interés frente a la lectura de los artículos de opinión, debido principalmente al consumismo actual de contenidos superfluos. Trataremos por tanto de que adquieran un bagaje cultural y conocimientos suficientes para asentar una buena base académica.

Entre los implicados, además, van a estar los profesores del departamento de Lengua y Literatura que harán las veces de moderador cuando se ponga en marcha *El influyómetro*, así como de jurado, además de guiar a los alumnos en todo el proceso de recopilación de información y redacción de preguntas. Es decir, debido las características de esta propuesta, muchos miembros del equipo docente podrán formar parte para que el proyecto sea mucho más completo. Además, también se abre la posibilidad de que colaboren otros profesores de materias del área de ciencias, que podrán aportar también su punto de vista y generar contenidos para la propuesta.

Por todo ello, se hace necesario crear una propuesta completa que capte la atención y el interés de los alumnos, acercándonos a su realidad e intereses con una metodología innovadora como la que se va a desarrollar.

4.3 Finalidad

La intención de esta propuesta es educar a los jóvenes para que sean competentes, críticos y conscientes de sus actitudes frente a los discursos mediáticos que circulan en la red. Nos marcamos el objetivo de que los alumnos de 1º de ESO desarrollen una mirada amplia y analítica en torno a los géneros de opinión, el uso responsable de las redes y la desinformación. Este trabajo pretende relacionar contenidos curriculares de Lengua y Literatura con habilidades y competencias que resultan imprescindibles para la vida.

Este proyecto busca reconocer el rol de los géneros de opinión en la construcción de la opinión pública, adquirir competencias en producción escrita y oral, fomentar la participación activa en procesos de investigación por parte de los alumnos y, en definitiva, conectar los

contenidos curriculares con problemas reales del entorno tales como el efecto que generan los discursos de odio o la viralización de bulos.

Las metas planteadas encuentran su fundamento en los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria recogidos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, especialmente en lo dispuesto en su artículo 11, donde establece que durante esta etapa se debe contribuir a que el alumno desarrolle el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y reflexión, la comunicación efectiva, la adquisición de una actitud responsable frente a los medios y el fomento del trabajo cooperativo. Además, se promueve una formación integral del alumnado que le permita interpretar el mundo desde una perspectiva ética y comprometida, en consonancia con el papel de la escuela como agente de transformación social.

La propuesta también se alinea con el desarrollo de las competencias clave del currículo recogidas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, contribuyendo principalmente a desarrollar la competencia en comunicación lingüística, mediante el análisis, la interpretación y la producción de discursos periodísticos, la competencia digital, al trabajar la búsqueda crítica de información, el uso ético de las redes sociales y el contraste de fuentes, la competencia para aprender a aprender, promoviendo la autonomía y capacidad de autorregulación, competencias sociales y cívicas a través del trabajo cooperativo y la reflexión sobre cuestiones actuales, el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor mediante la planificación, organización y ejecución del *influyómetro*, el desarrollo de la conciencia y expresiones culturales, al poner en valor los códigos comunicativos y los medios de masas y la función social del periodismo.

En definitiva, esta propuesta no solo se ajusta a los contenidos curriculares del área de Lengua Castellana y Literatura, sino que establece una conexión real y motivadora entre los aprendizajes. Ofrecemos mediante la misma, una respuesta educativa ante la necesidad detectada en el aula: formar a los jóvenes para que no solo comprendan los mensajes que reciben, sino que estén preparados para interpretarlos, cuestionarlos y generar discursos desde una mirada fundamentada. De esta forma, se aspira a que el alumnado adquiriera actitudes para ejercer su ciudadanía de forma responsable, crítica y ética, tal y como promueve el marco normativo vigente.

4.4 Planificación de la propuesta

4.4.1 Fases y descripción de la propuesta

Este proyecto innovador se estructura en tres fases. Hemos partido de la observación del centro durante el periodo de prácticas, lo que ha servido de inspiración para realizar el trabajo, que asociamos a un centro tipo. Durante dicha observación se constata un aumento significativo de discursos sesgados sobre diversos temas de actualidad por parte de los jóvenes. Esta realidad se ha vuelto común a muchos centros y sin duda hace evidente la necesidad de abrir espacios de reflexión dentro del equipo docente para abordar el fenómeno desde una perspectiva pedagógica.

Siguiendo este planteamiento, y según el testimonio de varios profesores, tanto en la asignatura de Oratoria y Debate como en contextos informales (principalmente los recreos), se ha detectado que los estudiantes emiten comentarios carentes de argumentación, muchos de ellos de carácter sexista, e incluso en ocasiones vinculados a discursos de extrema derecha. Ante esta situación se vuelve necesario, desde el ámbito educativo, intervenir de forma pedagógica para contribuir a la formación del pensamiento crítico y la argumentación fundamentada entre los jóvenes.

A partir de esta situación, creemos conveniente que los alumnos trabajen en clase las distintas fuentes y géneros de opinión que existen, con el objetivo de conformar un criterio propio. Una vez detectada esta necesidad en el centro, el docente de Lengua y Literatura seleccionará los contenidos y criterios de evaluación recogidos en el Real Decreto 217/2022, de 22 de marzo que son pertinentes, así como los asuntos tratados en el Marco teórico del presente trabajo para adecuar la propuesta didáctica al fenómeno que está teniendo lugar en las aulas.

Con esta base, elaboramos un proyecto de ocho sesiones que dividiremos en tres partes: en la primera fase (comprensión) asentaremos las bases académicas para el análisis de los géneros periodísticos y su evolución, en la segunda (producción) trabajaremos con las fuentes pertinentes con el propósito de generar los contenidos del producto final, mientras que en la tercera fase (implementación) pasaremos a ejecutar el producto final en el centro, esto es, llevar a cabo el concurso a nivel centro para poner a prueba los conocimientos adquiridos de todo el

alumnado.

Cada sesión responde a unos objetivos específicos y se articula en torno a varias actividades centradas en el aprendizaje significativo. Cada una de ellas cuenta con un nombre identificativo, varían en duración y son flexibles.

La primera fase consiste en la introducción de los distintos géneros periodísticos. Para ello, el docente iniciará la situación de aprendizaje con el artículo de Irene Vallejo previamente mencionado en este trabajo, para así comenzar un debate sobre la importancia de la veracidad de la información. Además, el docente planteará en el aula la pregunta inicial, que orientará toda la secuencia didáctica. A lo largo de las sesiones, el docente se servirá del libro de texto como eje principal complementado con otros materiales obtenidos gracias a varios recursos web. Cada docente podrá decidir el grado de profundidad según las necesidades del grupo. Esta fase se completa con el análisis de ejemplos de noticias reales y contenidos sin verificar, así como la exploración de herramientas para poder contrastar, como consumidores, la información y contenidos que les llega. Esta primera fase introductoria comprende varias actividades que se desarrollan más adelante en esta propuesta.

La segunda fase de este proyecto tiene que ver con la producción escrita de los contenidos que van a formar parte del denominado *influyómetro*. Tras haber explorado en el aula los géneros y las distintas fuentes de información que hay en la actualidad, así como los criterios para detectar información no veraz, los alumnos emprenden una fase de investigación cooperativa, en la que tendrá que recopilar contenidos que precisamente no cumplen esos estándares o que proceden de fuentes dudosas. Además, podrán intercalarlo por contenidos inventados por ellos mismos para poner a prueba al resto de estudiantes. El aprendizaje por tanto se vuelve cooperativo en esta fase, previa organización del docente (guía) del trabajo a desarrollar y que especificaremos en el apartado de actividades.

Por último, la tercera fase tiene que ver con la puesta en marcha del producto final, el concurso a nivel de centro denominado *El influyómetro*. Para ello, se elegirán a varios alumnos, uno en representación de cada grupo, que se encargarán de realizar las preguntas al resto de alumnos que quieran participar, asumiendo el rol de entrevistadores. Los “concurstantes” serán alumnos de cursos superiores, de forma que se puedan autoevaluar y poner a prueba si las

competencias que adquirieron en esta etapa se han mantenido y han evolucionado. Un miembro del equipo docente actuará como moderador del evento, mientras que el resto formará parte de un jurado que determinará la validez o no de las respuestas. Para ejecutar *El influyómetro* habrá que tener en cuenta la organización previa del espacio y los recursos, no solo el contenido. Se ofrece la posibilidad de registrar este concurso de forma audiovisual por parte de los alumnos que lo deseen para así desarrollar la propuesta de forma creativa y poder difundir posteriormente el resultado final de forma pública.

Cabe señalar por último que la propuesta se diseña en líneas generales, ya que su aplicación en la realidad docente puede requerir ajustes en cuanto a los tiempos para las actividades programadas, las características del grupo y en definitiva la programación general del centro donde se lleve a cabo la propuesta. No obstante, se añade una temporización aproximada, así como una propuesta flexible de los recursos, que pueden adaptarse a las condiciones del centro donde se desarrolle la intervención.

4.4.2 Recursos

Los recursos necesarios para llevar a cabo esta propuesta se caracterizan por ser accesibles, de bajo coste y en su mayoría de uso habitual en el entorno educativo. Su implementación no implica un esfuerzo económico significativo ni para el centro tipo ni para las familias, aunque se requiere una adecuada planificación y coordinación de los mismos.

Los recursos humanos implicados en la propuesta incluyen: el propio docente de Lengua Castellana y Literatura, encargado de guiar el proceso de aprendizaje, dinamizar las actividades y realizar la evaluación continua del alumnado. Otros docentes del centro, especialmente los implicados en materias como Oratoria o tutorías, que pueden colaborar en la detección de las necesidades. El propio alumnado de 1º de ESO como protagonistas activos del aprendizaje, los alumnos de cursos superiores, invitados como “concurstantes” en la fase final del proyecto, un miembro del equipo docente como conductor del concurso y un pequeño jurado que valide las respuestas, fomentando así la participación del claustro.

Los recursos materiales y digitales que forman parte del proyecto son: el material bibliográfico propuesto en la primera fase que servirá de base teórica para el análisis crítico,

ordenadores con acceso a internet para la búsqueda de información y preparación de contenidos, una carpeta compartida en *Google Drive*, que funcionará como espacio colaborativo para el almacenamiento y edición de documentos, permitiendo la revisión docente y el trabajo cooperativo entre estudiantes. Tarjetas impresas para formular las preguntas en la actividad final, promoviendo una dinámica interactiva, visual y perceptible al mismo tiempo. Al menos un dispositivo móvil o cámara digital para grabar el desarrollo del concurso, así como un micrófono inalámbrico para asegurar la captación del sonido. Para la posterior edición del producto final, se necesitará una aplicación gratuita en línea, como *Capcut*. Todos estos recursos se han seleccionado por su accesibilidad, gratuidad y compatibilidad con el entorno escolar.

En cuanto a los recursos espaciales, la propuesta se llevará a cabo en varios espacios del centro, entre ellos: el aula ordinaria, para las sesiones de trabajo grupal, el salón de actos, para la ejecución del concurso previa organización del mobiliario y los medios técnicos. Por último, espacios abiertos como el patio podrán ser utilizados para realizar alguna grabación extra.

Por último, la temporalización estimada para el desarrollo de la propuesta estará dividida en tres fases. Cada una de las fases comprende varias sesiones de 55 minutos, aunque esto podrá ajustarse según las necesidades del centro donde se lleve a cabo la propuesta. El calendario definitivo de sesiones podrá adaptarse según la programación docente, la disponibilidad del centro, las características del grupo y la carga horaria semanal de la materia.

4.4.3 Descripción de las actividades

SESIÓN 1 - Fase 1: Compresión	
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender e interpretar textos orales y escritos de carácter argumentativo. • Desarrollar conciencia crítica, identificando intenciones comunicativas, valores y estereotipos.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Géneros discursivos propios del ámbito social: textos de los medios de comunicación (informativos televisivos, noticias periodísticas, periódicos digitales). • Interacción oral y escrita de carácter informal.

Agrupamientos	Toda la clase.
Material	<p>Artículo en versión digital para su lectura: https://www.facebook.com/irenevallejomoreu/photos/muchos-como-plat%C3%B3n-siguen-pensando-la-verdad-todav%C3%ADa-tenemos-que-invent%C3%A1rmoslaco/3059791547397230/?_rdr</p> <p>Visualización del siguiente vídeo sobre los sesgos en la información: https://youtu.be/anulH2PPny8</p>
Actividad 1 (introducción)	
<p><u>“La verdad, a debate”</u>. Lectura guiada del artículo de Irene Vallejo. Debate generado en el aula a raíz de varias cuestiones. (Véase anexo I)</p> <p>Por otro lado, lanzamos la pregunta inicial en el aula sobre la que se asentará nuestro producto final: “¿somos capaces de distinguir entre una noticia real y una <i>fake news</i> o nos dejamos engañar como un <i>influencer</i> atolondrado?”</p> <p>Actividad de refuerzo alumnado NEAE: Lectura con ayuda del docente y listado de comprobación (véase anexo I)</p>	

SESIÓN 2 - Fase 1: Comprensión	
Objetivos didácticos	<p>Actividad 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer, comprender e interpretar textos de diferentes tipos. • Conocer y emplear los elementos estructurales del texto argumentativo. • Fomentar la lectura crítica como herramienta de desarrollo del pensamiento autónomo. <p>Actividad 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a identificar la información veraz o intencionalidad informativa.

	<ul style="list-style-type: none"> • Generar criterio propio ante la información manipulada. • Seleccionar y contrastar fuentes con criterios de fiabilidad y permanencia. • Fomentar una ciudadanía digital crítica. • Utilizar estrategias de trabajo cooperativo para la validación de información.
Contenidos	<p>Actividad 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Géneros discursivos propios del ámbito social: textos de los medios de comunicación (informativos televisivos, noticias periodísticas, periódicos digitales). • Estructura del artículo de opinión, identificación de tesis y argumentos, análisis del lenguaje y estilo del autor. <p>Actividad 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora: lectura de textos en voz alta. Identificación del sentido global del texto atendiendo a la intencionalidad del emisor y la relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante. • Producción escrita. Planificación, textualización, revisión y edición en diferentes soportes de textos que reflejan usos de la escritura para la organización del pensamiento: esquemas, resúmenes, sinopsis, etc. en soporte papel o digital, con corrección gramatical y ortográfica y propiedad léxica. • Alfabetización mediática e informacional: Conocimiento de estrategias de búsqueda y selección de la información en internet con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia.
Agrupamientos	Grupos de 3 a 4 estudiantes.
Material	Actividad 2: Link al artículo para la actividad: https://www.elperiodico.com/es/opinion/20250517/perdoname-mama-articulo-juan-jose-millas-117485033 . Repositorio de más artículos en: https://www.elperiodico.com/es/autor/juan-jose-millas-1017514

	<p>Actividad refuerzo NEAE: Glosario de términos para facilitar comprensión. (Véase anexo II)</p> <p>Actividad 3: Video a visualizar en el aula sobre los titulares que circulan en redes: https://youtu.be/-Az33QtBI-Y y <i>Google Docs</i> compartido.</p>
Actividad 2 (introducción)	
<p>“<u>La opinión, bajo lupa</u>”. Análisis de un artículo de opinión. Cuestionario facilitado a los alumnos. (Véase anexo II)</p>	
Actividad 3 (ejecución y desarrollo)	
<p>“<u>A la caza del <i>click bait</i></u>”. Los alumnos, por grupos, deberán realizar una la búsqueda en internet de titulares bajo <i>click bait</i>. Cada <i>click bait</i> encontrado valdrá 1 punto. Ganará el grupo que más puntos consiga.</p> <p>Posteriormente habrá que crear un <i>click bait</i> propio relacionado con el centro educativo. El mejor <i>click bait</i> inventado valdrá 5 puntos. Ganará el concurso quien obtenga mayor puntuación en el sumatorio final.</p>	

SESIÓN 3 - Fase 1: Compresión	
Objetivos didácticos	<p>Actividad 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender los algoritmos y sus implicaciones en la construcción de realidad. • Participar en interacciones orales en situaciones formales e informales con actitud de escucha activa. • Promover el respeto hacia opiniones diferentes. • Saber discernir entre una información veraz o falsa. <p>Actividad 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar criterios de validación de fuentes. • Evaluar la veracidad de la información. • Desarrollar el juicio crítico mediante el análisis de contenidos informativos.

Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción oral y escrita de carácter informal. • Producción escrita. Planificación, textualización, revisión y edición en diferentes soportes de textos que reflejan usos de la escritura para la organización del pensamiento: esquemas, resúmenes, sinopsis, etc. en soporte papel o digital, con corrección gramatical y ortográfica y propiedad léxica.
Agrupamientos	Grupos de 3 a 4 estudiantes
Material	<p>Actividad 4: papeles y bolígrafos, dispositivo móvil para acceso a red social.</p> <p>Actividad 5: links en formato digital</p> <p>Un ejemplo puede ser localizar esta imagen que ha sido difundida recientemente en redes: https://verifica.efe.com/fotografia-espana-oscuras-apagon-falsa/</p> <p>También este otro ejemplo: https://maldita.es/malditobulo/20200515/cartel-se-prohibe-bandera-espanola-control-policia-bulo/</p>
Actividad 4 (ejecución y desarrollo)	
<p>“<u>Ronda de citas rápidas o <i>speed dating</i></u>”: Los alumnos reflexionarán sobre sus propios gustos y sobre si creen que lo que sus redes sociales les muestra de forma aparentemente aleatoria puede estar relacionado con ellos. (Véase anexo III)</p> <p>Actividad de ampliación alumnado altas capacidades: Escribir una reflexión individual sobre cómo los algoritmos pueden manipular la percepción de la realidad.</p>	
Actividad 5 (ejecución y desarrollo)	
<p>“<u>Verdad o atrevimiento</u>”. Tras trabajar los criterios para validar una fuente con ayuda del manual, presentamos varios titulares e imágenes que los alumnos deberán calificar como verdaderos o falsos, argumentando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por qué es falsa - Indicadores de alerta 	

SESIÓN 4 - Fase 2: Producción	
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar y denunciar discursos de odio, discriminación o exclusión en los medios. • Reflexionar sobre el lenguaje y su capacidad para construir realidades e influir en los demás. • Fomentar actitudes éticas y responsables.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Detección y análisis de usos lingüísticos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico que transmiten prejuicios, estereotipos y descalificación.
Agrupamientos	Grupos de 3 o 4 alumnos.
Material	Ordenadores y acceso al <i>Google Drive</i> compartido.
Actividad 6 (ejecución y desarrollo)	
<p><u>“Rebeldes por un día: buscando inspiración para escribir <i>fakes</i>”.</u></p> <p>Pedimos a los alumnos que escriban en el buscador de <i>Google</i> el inicio de frases como “los gitanos son..., los inmigrantes vienen para... las mujeres son...” y observamos los resultados o las sugerencias que ofrece este buscador. Tras esta labor de investigación, abrimos debate en el aula. (Véase anexo IV)</p>	

SESIÓN 5 - Fase 2: Producción	
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar el conocimiento aprendido hasta ahora para crear contenidos críticos propios y realizar un fondo de ejemplos relacionados con la desinformación (producción de textos escritos con carácter expositivo y argumentativo, con adecuación, coherencia y cohesión). • Participar activamente en proyectos de trabajo cooperativo que impliquen la creación de productos digitales.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Producción escrita. Planificación, textualización, revisión y edición

	<p>en diferentes soportes de textos que reflejan usos de la escritura para la organización del pensamiento: esquemas, resúmenes, sinopsis, etc. en soporte papel o digital, con corrección gramatical y ortográfica y propiedad léxica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora: lectura de textos en voz alta. Identificación del sentido global del texto atendiendo a la intencionalidad del emisor y la relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante. • Selección crítica de información fiable, consecuencias de la desinformación. • Alfabetización mediática e informacional: Conocimiento de estrategias de búsqueda y selección de la información en internet con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia.
Agrupamientos	Mismos grupos que en actividades anteriores.
Material	Ordenadores, acceso al <i>Google Drive</i> compartido, tarjetas impresas.
Actividad 7 (ejecución y desarrollo)	
<p><u>“Construyendo <i>El influyómetro</i>”</u>: redacción final de los contenidos del concurso.</p> <p>Asignamos a cada grupo una temática (salud, dieta, deporte, economía, política, cambio climático, imagen...) Deberán localizar una noticia falsa sobre el tema asignado y la información que desmonta dicho bulo.</p> <p>Actividad de refuerzo alumnado NEAE: En lugar de búsqueda autónoma, los alumnos con dificultades eligen entre varias <i>fake news</i> ya recopiladas por el docente y deben emparejarlas con su noticia verdadera a modo del juego de cartas “<i>memory</i>”.</p>	

SESIÓN 6 - Fase 3: Implementación	
Objetivos didácticos	<p>Actividad 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar el espacio para simular una situación comunicativa real. • Favorecer la cooperación y la

	<p>planificación en tareas de equipo.</p> <p>Actividad 9:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poner en práctica lo aprendido sobre opinión, veracidad y desinformación. • Aplicar técnicas de persuasión y fomentar la expresión oral y la escucha activa.
<p>Contenidos</p>	<p>Actividad 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos de la comunicación no verbal. Escenificación del contexto comunicativo. Distribución de roles. <p>Actividad 9:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las estrategias y técnicas para hablar en público. • Estrategias conversacionales para evitar las tensiones entre el emisor y el receptor. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. • Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos. • Valoración de la importancia de la conversación en la vida social practicando actos de habla: contando, opinando, dialogando, describiendo, en situaciones comunicativas propias de la actividad escolar. • Producción oral planificada. • Aplicación práctica del análisis mediático. • Uso del lenguaje periodístico y de

	elementos persuasivos.
Agrupamientos	Todo el grupo de 1º de ESO y el docente como guía del proceso. Parejas de entrevistador y entrevistado.
Material	Sillas y mesas, móvil o cámara y micrófono, tarjetas impresas con las preguntas, cartelería con el nombre o logo del programa. Cronómetro.
Actividad 8 (ejecución y desarrollo)	
<p>“Preparando el plató”. Preparación del espacio para poner en marcha el concurso y grabar la dinámica. Organizamos las mesas en forma de semicírculo para que los reporteros se sienten y entrevisten a los alumnos de otros cursos que desean participar. También habrá una mesa frontal u atril para el moderador del programa así como tres puestos para el jurado, que permanecerá a un lado.</p>	
Actividad 9 (ejecución y desarrollo)	
<p>“3,2,1... ¡en el aire!”: Grabación del programa siguiendo en todo momento las indicaciones del moderador, que hará uso del cronómetro y establecerá un tiempo máximo para responder cada ejemplo de 30 segundos.</p>	

SESIÓN 7 - Fase 3: Implementación	
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar competencias digitales básicas de edición multimedia para comunicar ideas y proyectos. • Reconocer la estructura narrativa audiovisual.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Producción escrita. Planificación, textualización, revisión y edición en diferentes soportes de textos que reflejan usos de la escritura para la

	<p>organización del pensamiento: esquemas, resúmenes, sinopsis, etc. en soporte papel o digital, con corrección gramatical y ortográfica y propiedad léxica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narrativa audiovisual (ritmo), alfabetización digital (uso crítico de las TIC)
Agrupamientos	Se reparte la edición por parejas entre los miembros del grupo.
Material	Aplicación en línea <i>Capcut</i> .
Actividad 10 (ejecución y desarrollo)	
“ <u>Detrás de las cámaras</u> ”: edición del producto final en el aula.	

SESIÓN 8 - Fase 3: Implementación	
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el propio proceso de aprendizaje a través de la metacognición. • Valorar el uso ético y crítico de la información y de los medios digitales. • Participar en debates y reflexiones con actitud respetuosa y argumentativa.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción oral y escrita de carácter informal. • Presentación de las diferencias contextuales y formales relevantes e intersecciones entre lengua oral y lengua escrita, atendiendo a aspectos sintácticos, léxicos y pragmáticos. • Aproximación a la lengua como código o sistema y a sus unidades básicas

	<p>teniendo en cuenta los diferentes niveles: el sonido y el sistema de escritura, las palabras (forma y significado), su organización en el discurso (orden de las palabras, componentes de las oraciones o conexión entre los significados).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia del proceso de aprendizaje (metacognición). • Ciudadanía digital (ética y pensamiento crítico).
Agrupamientos	Todo el grupo.
Material	Producto final reproducido en pizarra digital.
Actividad 11 (conclusión y evaluación)	
<p><u>“¿Cómo hemos cambiado!”</u>: Visionado y reflexión final. Cuestionario de autoevaluación y coevaluación individual facilitado a los alumnos (véase anexo V).</p>	

Fuente: Tablas de elaboración propia.

4.4.4 Evaluación

La evaluación es una fase clave dentro de todo el proceso de enseñanza aprendizaje y es uno de los pilares que sustenta esta propuesta didáctica. Evaluar implica observar, reflexionar y tomar decisiones que ayuden a los alumnos a mejorar su aprendizaje. Con esta propuesta se propone llevar a cabo una evaluación continua, formativa e integradora, conforme a lo establecido en el artículo 28 del Real Decreto 217/2022.

Esta propuesta se va a evaluar no solo al final del proceso (véase anexo VI), sino teniendo en cuenta la participación en las actividades propuestas a lo largo de todas las sesiones, el análisis y la reflexión de los alumnos y el desarrollo de las habilidades comunicativas. Precisamente, al ser una evaluación continua, se observará y registrará el progreso del alumno a lo largo de todas las sesiones, valorando su implicación en las actividades y el trabajo cooperativo. Además, gracias a la retroalimentación constante por parte del profesor los

alumnos podrán ir tomando conciencia de su aprendizaje y mejorando para alcanzar sus objetivos, llevándose a cabo una evaluación formativa. Se tendrán en cuenta los criterios de evaluación recogidos en el currículo, integrándose con la evaluación de la adquisición de las competencias básicas.

Para proceder a la evaluación de nuestra propuesta, se utilizarán distintos instrumentos: Por un lado, como hemos mencionado, el docente elaborará la rúbrica para valorar tanto su participación en las actividades previas como el producto final, esto es, los contenidos previos que cada alumno ha trabajado y preparado para poner en marcha el concurso, así como la evaluación de su participación en el programa final *El influyómetro*.

Por otro lado, el docente creará un diario de observación, en el que registrará varios aspectos como el nivel de intervención de los jóvenes en clase, la iniciativa o la capacidad crítica demostrada en cada actividad, la interpretación de los textos, la redacción de los contenidos del producto final, la corrección ortográfica, así como la observación del respeto hacia sus compañeros durante el desarrollo del trabajo en grupo. Además, se facilitará a los alumnos un cuestionario de autoevaluación y coevaluación para que puedan reflexionar sobre su implicación y aprendizaje.

Así, la calificación final recogerá las evidencias de todo el proceso, distribuyéndose de la siguiente forma: participación y actitud en las actividades (30%), portfolio en *Google Drive* con la preparación del producto final (20%), producto final (evaluación con rúbrica) (40%), autoevaluación y coevaluación de los alumnos (10%).

A continuación, detallamos los criterios de evaluación recogidos en el Real Decreto 217/2022 y vinculados a los objetivos de nuestra propuesta:

Criterio de evaluación (CEE)	Objetivo didáctico
2.1 Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y	Comprender los elementos estructurales y lingüísticos de los textos orales y escritos de carácter argumentativo (géneros de opinión tradicionales y actuales).

<p>multimodales sencillos de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos.</p> <p>4.1 Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor en textos escritos y multimodales sencillos de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias.</p>	
<p>4.2 Valorar la forma y el contenido de textos sencillos evaluando su calidad, su fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.</p>	<p>Desarrollar una actitud crítica ante la desinformación y las <i>fake news</i>.</p>
<p>3.1 Realizar narraciones y exposiciones orales sencillas con diferente grado de planificación sobre temas de interés personal, social y educativo, ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado, en diferentes soportes y utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales.</p> <p>5.1 Planificar la redacción de textos escritos y multimodales sencillos, atendiendo a la situación comunicativa, al destinatario, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el</p>	<p>Producir textos orales y escritos de opinión con una estructura clara y coherente.</p>

<p>registro adecuado.</p> <p>5.2 Incorporar procedimientos básicos para enriquecer los textos, atendiendo a aspectos discursivos.</p>	
<p>5.3 Participar en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado de manera activa y adecuada, con actitudes de escucha activa y haciendo uso de estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.</p>	<p>Fomentar el trabajo cooperativo y la corresponsabilidad.</p>
<p>6.1 Localizar, seleccionar y contrastar información de manera guiada procedente de diferentes fuentes, calibrando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura; organizarla e integrarla en esquemas propios, y reelaborarla y comunicarla de manera creativa adoptando un punto de vista crítico y respetando los principios de propiedad intelectual.</p> <p>6.2 Elaborar trabajos de investigación de manera guiada en diferentes soportes sobre diversos temas de interés académico, personal o social a partir de la información seleccionada.</p> <p>6.3 Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación a la búsqueda y la comunicación de la información</p>	<p>Integrar la alfabetización digital en la búsqueda, selección y producción de contenidos.</p>
<p>9.1 Revisar los textos propios de manera</p>	<p>Potenciar la mejora continua y la reflexión</p>

<p>guiada y hacer propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y con un metalenguaje específico.</p> <p>9.2 Explicar y argumentar la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, utilizando el conocimiento explícito de la lengua y un metalenguaje específico.</p>	<p>metacognitiva sobre el propio aprendizaje.</p>
<p>10.1 Identificar y desterrar los usos discriminatorios de la lengua, los abusos de poder a través de la palabra y los usos manipuladores del lenguaje a partir de la reflexión y el análisis de los elementos lingüísticos, textuales y discursivos utilizados, así como de los elementos no verbales que rigen la comunicación entre las personas.</p>	<p>Detectar y denunciar discursos de odio o discriminación en los medios.</p>

Fuente: tabla de elaboración propia.

4.4.5 Atención a la diversidad

La atención a la diversidad es un principio fundamental del sistema educativo y abarca no solo a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino a todo el grupo, que es heterogéneo en cuanto a ritmos de aprendizaje, intereses y capacidades.

Nuestra propuesta se concibe desde una perspectiva inclusiva, flexible, universal, empática y sobre todo comprometida con la equidad. Se incorporan en este diseño medidas de atención a la diversidad que permiten que cada estudiante encuentre una vía accesible y motivante para participar en la propuesta, alcanzando así competencias clave que tienen que ver con la

capacidad crítica ante los discursos informativos y persuasivos en el entorno digital.

Entre las medidas contempladas, este proyecto ofrece establecer agrupamientos heterogéneos en el trabajo cooperativo, con la posibilidad de dictaminar un alumno mentor como guía y garantizador de la colaboración entre iguales, actividades de diferente tipología y nivel de dificultad, adaptaciones curriculares no significativas tales como la simplificación de los textos ofrecidos o la posibilidad de seleccionar fragmentos más breves. Además, se podrán establecer tiempos más extensos para las tareas para los alumnos con dificultades. En el caso de estudiantes con altas capacidades, también se ofrecen actividades de profundización. Por último, para los alumnos en situación de vulnerabilidad económica familiar, se fomentará el uso de recursos propios del centro, para impedir cualquier tipo de barrera y favorecer la igualdad de condiciones.

Este proyecto promueve dinámicas cooperativas y la adquisición de distintos papeles dentro de los grupos, lo que permite que cada alumno pueda aportar algo desde sus fortalezas. La variedad de estilos de actividades (como debates, juegos, investigación en la red, redacción o edición de vídeo) facilita que los jóvenes accedan a los contenidos desde su propio estilo de aprendizaje.

Así, en la fase de comprensión, se incluyen ejercicios de lectura guiada, que podrán apoyarse en soportes auditivos para quienes presenten dificultades lectoras, así como listados de comprobación que facilitan el seguimiento del texto o glosario de términos para esclarecer conceptos. Se proponen también actividades de ampliación tales como el análisis de la intencionalidad de los textos y la influencia en la construcción de la realidad, favoreciendo así el análisis en profundidad.

En la fase de producción se permitirán borradores intermedios y un acompañamiento más intensivo para quienes lo necesiten. Se sustituye la búsqueda de noticias falsas por actividades que reducen la carga cognitiva sin renunciar a los objetivos. Los estudiantes, de forma voluntaria, podrán asumir roles más complejos dentro de los propios grupos, favoreciendo la autonomía y la asunción de responsabilidades.

En la fase de implementación se podrá equilibrar y modular la participación, de forma que

quienes no se sientan cómodos en el ámbito de la comunicación y exposición oral podrán asumir otros roles como por ejemplo grabar el formato o contribuir en mayor medida en la redacción o edición final.

En cada sesión se plantea una actividad de evaluación. En las primeras, la evaluación será diagnóstica, a través de debates guiados y con el diario del docente como instrumento principal. Durante el desarrollo del proyecto se aplicará la observación directa. En las sesiones finales, se valorará tanto el producto como el proceso, pero siempre teniendo en cuenta las capacidades individuales de los alumnos y su contexto. Por último, se pretende fomentar la reflexión metacognitiva sobre los propios aprendizajes en una sesión final en la que los alumnos podrán expresar su vivencia de forma oral o escrita en torno al proyecto, incluyendo estrategias de autoevaluación y coevaluación que favorecen la reflexión.

En definitiva, la perspectiva de Diseño Universal para el Aprendizaje está presente en toda la propuesta, siendo la diversidad la tónica general que debe predominar en las aulas y no la excepción.

5. Conclusiones y valoración crítica

Mediante este TFM, y una vez constatados cómo la sobreexposición informativa y el consumo desmedido de las redes suponen un peligro para la formación de ciudadanos íntegros, hemos contribuido a mejorar la comprensión lectora, la alfabetización mediática (interpretando los mensajes en los medios, reconociendo intencionalidades y fenómenos de desinformación) y el desarrollo del pensamiento crítico desde edades tempranas dentro del sistema educativo. Hemos asociado esta necesidad a la consecución de unos objetivos generales en primera estancia y, posteriormente, unos objetivos específicos desglosados. Su nivel de consecución nos dará cuenta de si dicha necesidad ha quedado satisfecha. En este apartado también incluimos algunas limitaciones observadas, aportaciones en el marco de la docencia, así como posibles líneas futuras de investigación.

Al comenzar este trabajo planteamos una serie de objetivos. Se puede afirmar que la mayoría de ellos han sido cumplidos, puesto que la propuesta aborda de forma integral aspectos como los géneros de opinión o el uso responsable de las redes para alcanzar la capacidad crítica

de los alumnos de 1º de ESO. Con la propuesta de actividades, se promueve el desarrollo de las competencias clave: lingüística, digital, social y de aprender a aprender. Hemos conseguido además trabajar los aspectos del Marco teórico en las actividades planteadas en las distintas sesiones, que siguen los principios del ABP y del AC. La propuesta ha seguido un desarrollo lógico apropiado, pues los contenidos presentados en las sesiones hacen que los objetivos de cada una de ellas se vayan alcanzando progresivamente hasta llegar a un producto final que recoge todo el aprendizaje anterior, mostrando un nivel de dificultad creciente conforme van avanzando las sesiones. Se consigue por tanto sensibilizar a los alumnos en torno a este fenómeno de la desinformación y creemos firmemente que las actividades planteadas responden a los intereses del alumno, con una propuesta que es cercana a su realidad y trabajando en un tema que le afecta en primera persona.

Con este trabajo consideramos que hemos creado un contenido exportable a la comunidad educativa, dotando de sentido práctico a los contenidos vistos en el aula, pero también consiguiendo que los alumnos puedan aplicar dichos conocimientos en su vida cotidiana. Además, a través de este trabajo queda demostrado que el papel del aula como espacio de construcción de una ciudadanía crítica y digital es necesario, una vez constatados los peligros del consumo desmedido en redes.

Con todo, en esta propuesta hemos tenido en cuenta el currículo, conectándolo con la realidad de los alumnos desde un enfoque activo, cooperativo, significativo y contribuyendo al desarrollo personal de los jóvenes. El rigor teórico y el respaldo normativo contribuyen también a su viabilidad en el marco de la docencia.

El presente trabajo también presenta una serie de limitaciones. Por un lado, la imposibilidad de haberlo llevado a la práctica en un contexto real nos impide medir el alcance de la propuesta. También habría que tener en cuenta algunas condiciones específicas, como la ratio del centro, la carga lectiva o la implicación del claustro para valorar la viabilidad de las actividades, lo que implica una planificación flexible por parte del docente. También el contexto sociocultural de los alumnos puede influir en el desarrollo del proyecto, pues cabe la posibilidad de que se ejecute en entornos con acceso limitado a internet u ordenadores o donde las familias presenten bajos niveles de alfabetización mediática, lo que puede afectar a su grado de participación o su familiaridad con ciertos formatos informativos. Por lo tanto, el docente deberá estar preparado

para adaptar la propuesta atendiendo todas las características del grupo y promoviendo una inclusión real y equitativa.

No queremos finalizar este trabajo sin incluir varios aspectos reflexivos. Por un lado, las líneas futuras de investigación, ya que este trabajo posibilita crear propuestas para trabajar otros aspectos, como medir el impacto de las redes en otras parcelas educativas, tales como la perpetuación de los roles de género, la construcción de la identidad, la reivindicación de la niña y mujer en el ámbito de la ciencia o el desarrollo de la coeducación. Además, creemos que este trabajo aporta a la comunidad docente una herramienta pedagógica concreta y flexible, basada en contenidos curriculares y ofreciendo una metodología activa. Hacemos una llamada a la renovación pedagógica, ya que este trabajo nos recuerda que la creatividad debe siempre ser un elemento clave, revisando los medios digitales como instrumentos para expandir el conocimiento en el aula, y, por tanto, la actualización continua debe ser la norma para conectar con el alumnado. En este sentido, proponemos una escuela no solo centrada en transmitir los saberes, sino en la que se enseñe a pensar, analizar e interpretar críticamente la realidad.

Por último y no menos importante, he querido reflexionar sobre mi crecimiento personal y profesional durante todo este proceso. Podemos afirmar que este TFM ha supuesto un aprendizaje profundo y transformador, pues he podido desarrollar habilidades que tienen que ver con el diseño didáctico, el análisis curricular y la propia reflexión pedagógica. Gracias a las asignaturas de este Máster, a la experiencia en el centro de prácticas y la realización de este trabajo, he tomado conciencia de la responsabilidad y del papel activo que debemos asumir los profesores en la formación crítica de los alumnos, pues la educación es la base y contribuye en gran medida a construir a los hombres y mujeres del futuro. Vincular contenidos de la asignatura con los problemas que afectan a los jóvenes es una premisa que considero debe estar siempre presente en el ejercicio de nuestra docencia. Esta investigación me ha ayudado a creer como profesional docente, pues, aunque ya estaba sensibilizada con la importancia del tema tratado debido a mi formación como periodista, ahora creo firmemente en que los docentes no solo transmitimos conocimientos, sino que debemos fomentar una educación crítica, inclusiva, y transformadora, y esa es la meta que me marco en todo lo que está por venir.

6. Referencias

- Adell, J., y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Eds.), *La práctica educativa en la sociedad de la información*. Universidad de Sevilla.
- Arab, L., y Díaz, L. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(2), 117–124. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.06.001>
- Area, M., Gutiérrez, A., y Vidal, F. (2012). Alfabetización digital y competencia digital: conceptos, dimensiones y procesos. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 23–40. <https://revistadepedagogia.org/files/revistas/2012/253/02.pdf>
- Aguaded, J. I. (2012). La educomunicación, más necesaria que nunca en la escuela. *Comunicar*, 19(38), 7–8. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-01-01>
- Ayuso, S. (2025, febrero 17). El País. La mitad de los jóvenes españoles se informan por Instagram y otras redes sociales. [https://elpais.com/sociedad/2025-02-17/la-mitad-de-los-jovenes-espanoles-se-informan-por-instagram-y-otras-redes-sociales.html#:~:text=Actualmente%2C%20Instagram%20es%20la%20principal,\(36%25%20en%20Espa%C3%B1a\)](https://elpais.com/sociedad/2025-02-17/la-mitad-de-los-jovenes-espanoles-se-informan-por-instagram-y-otras-redes-sociales.html#:~:text=Actualmente%2C%20Instagram%20es%20la%20principal,(36%25%20en%20Espa%C3%B1a))
- Benaissa Pedriza, S. (2024). Activistes, «influencers» i usuaris de xarxes socials com a font desinformació: una tipologia operativa de nous líders d'opinió en els entorns digitals. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 73, 105–129. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.1570>
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad: Un tratado en sociología del conocimiento*. Amorrortu.
- Bigas, N. (2019). La desinformación llega a la ciencia. UOC. <http://bit.ly/36A9WY0>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Chateauraynaud, F. (2005). *Argumenter dans un champ de forces: Essai de balistique sociologique*. Éditions Pétra.

De-Casas Moreno, P., Tejedor, S., y Pulido, C. (2018). Nuevos perfiles de liderazgo juvenil en redes sociales: Los influencers. *Comunicar*, 26(55), 61-70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>

Delval, J. (2014). *El desarrollo humano*. Siglo XXI Editores México.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación* (trad. J. García). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1916).

Elías, C. (2018). *Los engaños de la mente. Posverdad, fake news, redes sociales y neurociencia*. Ediciones B.

Escribano González, A. (Coord.) y Valle, Á. D. (Coord.) (2010). *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones. Recuperado de www.elibro.net

Flores, J., y Salinas, C. (2012). Sinergias en la construcción del Nuevo Periodismo derivadas del Data Journalism y el Transmedia Journalism. En *III Congreso Internacional de Comunicación 3.0*. Universidad de Salamanca. https://www.2ip.es/wp-content/uploads/2013/01/sinergias_construccion_nuevoperiodismo.pdf

Gabelas, J. A. (2013). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.

García-Galera, M. C., y del Hoyo-Hurtado, M. (2020). *Competencias mediáticas en adolescentes: retos y propuestas educativas*. Gedisa.

García Galera, M. C. (2014). Redes sociales, cultura digital y construcción de la identidad juvenil. *AdComunica*, (7), 123-142. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2014.7.8>

Gómez Árbol, I. (2015). Distilling preferences: Social networks as a source of information among university students. *Entretextos*, 7(19), 1–24.
<https://doi.org/10.59057/iberoleon.20075316.201519505>

Gómez Mompart, J. L. (1999). *Periodismo de opinión*. Universitat de València.

Gómez Mompart, J. L. (2016). La opinión en la prensa digital: Entre los géneros tradicionales y los nuevos formatos. En J. Herrero Gálvez (Ed.), *Periodismo digital: Retos y estrategias* (pp. 141–156). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Guerrero Ramos, M. A. (2013). Los entornos digitales de comunicación y la construcción argumentativa de valores, ideologías y políticas. Características del debate y la opinión en Internet. *Sociología Y Tecnociencia*, 2(3), 1–19.
<https://revistas.uva.es/index.php/sociotecn/article/view/627>

Herrero-Curiel, E., y La-Rosa, L. A. (2022). Efecto de la desinformación en adolescentes españoles: capacidad de análisis y de verificación de contenidos. *Comunicar*, 30(73), 81–90.
<https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>

Herrero-Diz, P., Tapia-Frade, A., y Varona-Aramburu, D. (2020). La consolidación de los dispositivos móviles para el consumo de información en España. *Cuadernos.info*, (46), 203–221.
<https://doi.org/10.7764/cdi.46.1741>

IAB Spain. (2023). Estudio de redes sociales 2023. IAB Spain. <https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2023/>

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los Hogares.
https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925528782&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout

Jaimes-Barrera, C. A., Montoya, E., y Castañeda, M. (2021). Uso pedagógico de las redes sociales:

Retos y posibilidades en el aula. *Revista Educación y Humanismo*, 23(39), 211–228.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press

Lazo, C. (2015). Alfabetización mediática y empoderamiento ciudadano: Retos de la educomunicación en la era digital. *Comunicar*, 23(45), 9-12. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-01>

Limas, C., y Vargas, S. (2021). Las redes sociales en la educación: Retos y oportunidades para el aprendizaje significativo (pp. 41–57). Editorial Académica Española.

Martínez Albertos, J. L. (2004). *Curso general de redacción periodística*. Síntesis.

Morel, F. (2009). La argumentación en los nuevos medios: El debate en Internet. *Razón y Palabra*, 14(69). <https://www.revistarazonypalabra.org.mx/>

Muñoz, J. L., González, M. T., y Hernández, A. (2013). Uso didáctico de las redes sociales en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(1), 1–10

Newman, N., Fletcher, R., Robertson, C. T., Eddy, K., y Nielsen, R. K. (2023). *Digital News Report 2023: Executive Summary*. Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2023/dnr-executive-summary>

Núñez Ladevéze, L. (1995). *Introducción al periodismo escrito*. Editorial Ariel.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 25, de 29 de enero de 2015, páginas 6986–7003. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>

Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Penguin Press.

Fernández Parratt, S. (2008). *Géneros periodísticos en prensa*. CIESPAL.

- Pérez, R. (2013). Las redes sociales y su impacto en la educación. *Revista Digital Universitaria*, 14(7), 1–12.
- Pew Research Center. (2021, April 7). Social media and news fact sheet. <https://www.pewresearch.org/journalism/fact-sheet/social-media-and-news-fact-sheet/>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, nº 76, de 30 de marzo de 2022, pp. 1–180. Jefatura del Estado.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 3, de 3 de enero de 2015, páginas 169–546. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105>
- Remondino, G. (2012). Los usos subjetivos de las TIC. En S. Martini (Comp.), *Comunicación, educación y tecnologías digitales* (pp. 65–82). Homo Sapiens Ediciones.
- Rodríguez Magda, R. (2021). *Infoxicación. Información contaminada: sobreabundancia, manipulación y desinformación*. Editorial Tecnos.
- Reuters Institute for the Study of Journalism. (2024). *Digital news report 2024*. Universidad de Oxford. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/es/digital-news-report/2024>
- Scolari, C. A. (2020). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Serrano, J. L., y Scolari, C. A. (2020). *Alfabetismo transmedia. Narrativas y aprendizajes emergentes*. Gedisa.
- Sunstein, C. R. (2001). *Republic.com*. Princeton University Press.
- Trujillo Sáez, F. (2016). Redes sociales en educación: Entre la motivación y el aprendizaje. En J. Valverde Berrocoso (Ed.), *Tecnologías digitales para la mejora educativa* (pp. 97–112). Pirámide.
- Tur-Viñes, V., Núñez-Gómez, P., y González-Río, M. J. (2019). Menores e influencers: La promoción encubierta en YouTube. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 1212-1231. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1385>

UOC. (2019). Fake science: com s'estén la desinformació científica. Universitat Oberta de Catalunya.
<https://www.uoc.edu/es/news/2019/146-fake-science>

Vallejo, I. (2020, 1 de junio). El virus de la mentira. Heraldo de Aragón, contraportada.

Van Dijck, J. (2016). La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales. Siglo veintiuno editores.

Vara, A.; Amoedo, A.; Moreno, E.; Negredo, S. y Kaufmann, J. (2022): «Digital News Report España 2022». Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
<http://doi.org/10.15581/019.2022>

7. Anexos

Anexo I. *Texto Irene Vallejo en el Herald de Aragón*

Una epidemia provocó la muerte de más de cincuenta millones de personas hace apenas un siglo, mientras gran parte del mundo sufría la masacre de la Gran Guerra. Los Gobiernos recurrieron a la propaganda y la censura para ocultar las verdaderas cifras de muertos al enemigo. Nuestro país permaneció neutral y la prensa informó libremente sobre la enfermedad. Aunque todo apunta a un foco inicial en Kansas, la pandemia fue erróneamente bautizada, en castigo a tanta transparencia como 'gripe española'.

Desde tiempos inmemoriales, la libre información es un derecho esencial, pero asediado. Ya el ilustre Platón, que se dejó seducir por un tirano, defendió ocultar la verdad a los ciudadanos. Según el filósofo, la manipulación se debe administrar igual que el médico prescribe la medicina: «Es lícito faltar a la verdad en lo que concierne al enemigo o en beneficio de los ciudadanos». Platón inventó la teoría de las mentiras preventivas, hoy tan actual. La red de comunicación global multiplica el acceso a las noticias, pero también nos infecta con bulos: mentiras para desatar o contener el pánico, engaños que presuponen nuestra falta de criterio válido. El periodismo riguroso, incluso acuciado por las prisas y las presiones, es hoy más necesario que nunca. Porque muchos, como Platón, siguen pensando para sus adentros: la verdad todavía tenemos que inventárnosla.

Preguntas para debate en el aula:

- ¿Por qué es importante la verdad?
- ¿Alguna vez habéis descubierto que una noticia era falsa? ¿Cómo?
- ¿Sabéis qué son los sesgos?
- ¿En qué medida creéis que afecta a la percepción que tenéis de la realidad?

Listado de comprobación para el docente en el acompañamiento de alumnos NEE durante la actividad: (Sí, A veces, No).

1. Entiende que el texto hace una comparación con el pasado y el presente.
2. Reconoce la idea de que la verdad puede ser manipulada.

3. Sabe explicar con sus palabras que es un bulo.
4. Comprende que el texto critica la manipulación de la información.

Anexo II. Artículo de ejemplo Juan José Millás

Perdóname, mamá

La realidad no es una papilla homogénea, sino una mezcla mal batida repleta de tropezones difíciles de digerir. Esto es lo que pensaba a menudo cuando administraba a mis hijos, cuando eran pequeños, los potitos de carne o de verdura. Me preguntaba si los críos saldrían al mundo con la idea de que la realidad era así de asimilable. Mi madre preparaba una especie de puré de verduras al que añadía pequeños cubos de pan frito que encantaban a mis hermanos, pero que yo evitaba porque interrumpían el dulce discurso del puré. Salgo a caminar temprano porque a esa hora hay poca gente y el aire me sabe a aquel antiguo puré, solo que sin picatostes.

Aun así, los tropezones mentales no tardan en manifestarse. Ayer mismo, un grupo muy numeroso de palomas observaba atentamente a un sintecho que dormía en un banco. La escena era inquietante. Pensé que, de un momento a otro, si no despertaba, se lanzarían sobre su rostro para comerle a picotazos los ojos y los labios. Intenté espantarlas, pero se limitaban a dar unos pasitos en cualquier dirección para regresar enseguida al punto de partida. Tengo un cuaderno en el que apunto algunos de los grupos que aparecen por aquí o por allá y que obstaculizan el fluir de la realidad. En Buenos Aires, por ejemplo, durante un apagón, un grupo de vecinos empezó a aplaudir espontáneamente a las luces de los autos que pasaban. En Pekín, un hombre guardó durante años todos los envoltorios de caramelos que comía. Al morir, se descubrió que había escrito pequeñas confesiones en cada uno. Más de mil. Algunos empezaban con un “Perdóname, mamá”.

Un niño de nueve años diseñó un idioma secreto con su hermana. Al cabo de un año, dejaron de usarlo. Veinte años después, descubrieron que las palabras que habían inventado existían en una lengua indígena que ninguno conocía.

Son anomalías que no piden ser entendidas. Solo anotadas.

Cuestionario alumnos:

- ¿Cuál es el tema principal del texto?
- ¿Qué tesis defiende este autor y con qué argumentos?
- ¿Qué recursos estilísticos o retóricos utiliza?
- ¿Qué elementos del texto indican que la realidad se presenta como algo fragmentado y heterogéneo?
- ¿Qué efecto causa en ti como lector? ¿Te identificas con alguna parte de la experiencia descrita?

Glosario de términos que se podrá apoyar con imágenes:

Papilla homogénea: comida suave y bien mezclada.

Tropezones difíciles de digerir: en este texto hacen referencia a cosas que sorprenden o molestan de la vida.

Potitos: comida para bebés en tarritos.

Sintecho: persona que vive en la calle.

Inquietante: que da un poco de miedo o hace sentir raro o incómodo.

Grumos: pequeños trozos que quedan mal mezclados en una comida.

Anomalías: cosas que no son normales o que no pasan todos los días.

Lengua indígena: lengua que hablan algunas personas en pueblos originarios, por ejemplo, América o Asia.

No piden ser entendidas: no hace falta explicarlas.

Anexo III. Descripción actividad 4

En un folio deben escribir: 2 de sus canciones favoritas, su deporte favorito y una afición, después tienen que anotar las 2 primeras recomendaciones que les hace el algoritmo de las distintas redes sociales sobre estos asuntos, así como las 2 primeras noticias que les sugiere *Google*. Posteriormente lo irán compartiendo con sus compañeros/as de uno en uno a modo de cita rápida. La actividad finalizará reflexionando sobre si, al conocer los gustos de sus compañeros, desean profundizar más sobre ello.

Preguntas en debate abierto:

- ¿Tienes los mismos gustos que tus compañeros de clase?
- ¿Crees que la red te muestra solo lo que ya te gusta previamente?
- ¿Consideras que estás afectado por algún filtro burbuja?
- ¿Qué pasaría si solo te llegasen noticias con las que ya estás de acuerdo?

Anexo IV. Debate en el aula

Preguntas para iniciar un debate:

- ¿Os han sorprendido los resultados que os ha ofrecido la búsqueda? ¿Por qué?
- ¿Creéis que estas frases reflejan la realidad?
- ¿Qué responsabilidad tenemos al compartir o repetir frases como estas?
- ¿Podemos cuestionar lo que nos propone Google?
- ¿Qué efecto pensáis que pueden tener estas propuestas de búsqueda en algunas personas?

Anexo V. Autoevaluación y coevaluación

Cuestionario individual de autoevaluación facilitado a los alumnos:

Nombre del alumno/a:

- ¿Te sientes ahora más crítico con la información que consumes? Sí/ no lo tengo claro/ no
- ¿Ha cambiado tu forma de ver las redes sociales o a los *influencers*? Sí/ no lo tengo claro/ no
- He respetado las opiniones contrarias a la mía. Sí/ no lo tengo claro/ no

Reflexión:

- ¿Qué has aprendido durante este proyecto?
- ¿Qué crees que has aprendido que te servirá fuera del aula?
- ¿Qué mejoraríais para próximas ediciones?

Cuestionario de coevaluación:

Nombre del evaluador:

Nombre del compañero evaluado:

- Respetaba todas las opiniones: Siempre/ a veces/ casi nunca/ nunca
- Se implica en las tareas de grupo: aportando ideas y ayudando a otros: Siempre/ a veces/ casi nunca/ nunca
- Reflexión: el compañero me ha aportado...

Anexo VI. Rúbrica final

Criterio	Excelente (4)	Notable (3)	Suficiente (2)	Insuficiente (1)
Comprensión crítica de la información	Identifica con claridad las tesis en los artículos de opinión, los bulos en internet y argumenta con precisión las razones de su falsedad.	Distingue en su mayoría información verdadera o falsa y argumenta con cierta solidez.	Reconoce algunos rasgos y bulos pero muestra dificultades para justificarlos.	No distingue adecuadamente información falsa o veraz ni justifica su valoración.
Producción escrita	Propone textos bien estructurados, coherentes y adecuados.	Redacta textos correctos con estructura clara y argumentos aceptables.	Elabora contenidos simples.	Sus propuestas muestran carencias en términos generales.
Trabajo en equipo	Participa activamente, aporta ideas constructivas al grupo y respeta a sus compañeros.	Colabora en la mayoría de tareas con una actitud positiva.	Participa de forma irregular y contribuye poco al trabajo conjunto.	No colabora o su actitud dificulta el trabajo grupal.
Originalidad de las propuestas	Propone ejemplos originales.	Aporta elementos creativos en menor medida o ya vistos en numerosas ocasiones en	Contribuye con ideas poco originales pero suficientes.	Los contenidos carecen de iniciativa o creatividad, o son copias literales.

		internet.		
Competencia digital a lo largo de toda la propuesta	Maneja eficazmente las herramientas digitales para buscar, contrastar y producir contenidos.	Usa con corrección la mayoría de recursos digitales del proyecto.	Utiliza las TIC con ayuda y presenta dificultades o falta de interés.	No utiliza las herramienta digitales propuestas.
Expresión oral	Expresa sus ideas con claridad, fluidez y adecuación al contexto comunicativo.	Se expresa con corrección, aunque con cierta falta de seguridad o fluidez.	Se comunica con dificultad, aunque logra transmitir ideas básicas.	Tiene graves dificultades para expresarse oralmente.
Actitud crítica ante los medios	Muestra un juicio crítico y claro en torno a los medios y el fenómeno de la desinformación.	Muestra una actitud crítica aceptable pero poco profunda.	Tiene una conciencia crítica inicial aunque poco desarrollada.	No reflexiona ni muestra actitud crítica.