

Desinformación y noticias falsas en redes sociales: alfabetización mediática crítica en 6.º de Primaria (Situación de Aprendizaje)

1. Introducción

El Trabajo Fin de Grado (TFG) que se desarrolla a continuación se enmarca en el Grado en Educación Primaria de una Facultad de Ciencias de la Educación española, con una carga lectiva de 6 ECTS. Este TFG, de naturaleza didáctica, se centra en el diseño, fundamentación y análisis de una **situación de aprendizaje (SdA)** interdisciplinar para 6.º de Educación Primaria, acorde con el enfoque competencial de la LOMLOE. El tema elegido –la desinformación y las noticias falsas en redes sociales– responde a una **necesidad detectada en el alumnado de 6.º de Primaria**, altamente expuesto a contenidos de Internet y plataformas digitales desde edades tempranas. De hecho, **un 78,3% de los niños y niñas de 10-11 años en España tiene perfil en al menos una red social**[1], a menudo sin la madurez ni la formación necesaria para distinguir la información fiable de la que no lo es. En consecuencia, los menores **reciben, buscan y comparten información en Internet en ocasiones sin reflexionar**, pudiendo acceder a contenidos falsos o negativos disfrazados de noticias reales[2].

El problema que aborda este TFG se concreta en tres aspectos interrelacionados: **(a)** la dificultad del alumnado para identificar **noticias falsas** (también conocidas como *fake news*, bulos o rumores) frente a información veraz, especialmente en el entorno de redes sociales, mensajería instantánea y plataformas de vídeo que ellos utilizan; **(b)** los **riesgos para la convivencia, el respeto y los valores democráticos** que supone la difusión acrítica de desinformación (por ejemplo, la propagación de estereotipos, mensajes de odio o engaños que influyen en la opinión pública); y **(c)** la falta de estrategias básicas de pensamiento crítico y verificación en el alumnado de Primaria, necesarias para hacer frente a la **sociedad de la posverdad**. El término *posverdad* alude precisamente a las circunstancias en que **los hechos objetivos importan menos en la formación de la opinión que las emociones o creencias personales**, de modo que una falsedad puede seguir condicionando decisiones incluso después de ser desmentida[3].

En este contexto, el objetivo general del presente TFG es **diseñar una situación de aprendizaje** innovadora que permita al alumnado de 6.º de Primaria **comprender el fenómeno de la desinformación y adquirir competencias de alfabetización mediática crítica**, fomentando a su vez valores democráticos y un uso responsable de la información. Para lograrlo, el trabajo integra contenidos de Lengua Castellana y Literatura (lectura comprensiva y análisis crítico de textos), de Ciencias Sociales (medios de comunicación, ciudadanía y opinión pública) y de Educación en Valores/Competencia Digital (uso seguro y crítico de las TIC, pensamiento ético y ciudadano).

La estructura del documento es la siguiente: primero se presenta la **justificación** teórica y legislativa de la propuesta, fundamentando la relevancia educativa del tema y su alineación con el currículo LOMLOE (apartado 2). A continuación, se define la **finalidad de la situación de aprendizaje**, formulando sus objetivos generales y específicos, así como la contribución a las competencias clave (apartado 3). En el apartado 4 se describe la **metodología** de enseñanza planteada, y en el apartado 5 se detalla la **secuenciación didáctica** por sesiones, con sus elementos curriculares y actividades. Seguidamente, el apartado 6 expone la **evaluación** de la SdA (criterios, instrumentos e indicadores de logro), y el apartado 7 aborda las medidas de **atención a la diversidad** bajo el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Finalmente, en el apartado 8 se presentan las **conclusiones**, reflexionando sobre las aportaciones, fortalezas, limitaciones y posibles mejoras de la propuesta, y el apartado 9 recoge las **referencias** bibliográficas y normativas utilizadas. Se incluyen también, al final, unos **anexos propuestos** (rúbricas, fichas y materiales) mencionados a lo largo del trabajo, así como una **tabla resumen** que relaciona las sesiones de la SdA con las competencias, criterios e instrumentos de evaluación principales.

2. Justificación (fundamentación teórica y legislativa)

2.1 Marco teórico: alfabetización mediática, desinformación y pensamiento crítico en Primaria

En la sociedad digital actual, la **alfabetización mediática e informacional (AMI)** se ha vuelto una **competencia básica** para todos los ciudadanos. Según la UNESCO, la alfabetización mediática proporciona un conjunto de **habilidades esenciales** para afrontar desafíos contemporáneos como **la proliferación de la desinformación y la incitación al odio**, ayudando a las personas a utilizar la información de forma crítica, segura y responsable[4]. En el contexto escolar, **alfabetizar mediáticamente** implica capacitar al alumnado para **acceder, comprender, evaluar y crear** contenidos en diversos formatos, de manera crítica y ética. Esto abarca desde la alfabetización informacional (saber buscar y filtrar información) hasta la alfabetización digital y audiovisual. Numerosos estudios subrayan la importancia de iniciar esta formación en Primaria para que el alumnado desarrolle un **pensamiento crítico temprano** frente a los medios[5]. En palabras de Cañas (2021), la educación debe lograr que los estudiantes *“conozcan esta problemática [de las fake news] y desarrollen habilidades basadas en el pensamiento crítico”*[5] como vía para hacerlos menos vulnerables a la manipulación mediática.

Es necesario aclarar los conceptos centrales del tema. **Desinformación** se entiende como la difusión **intencionada** de información falsa o engañosa con el propósito de manipular la opinión pública o lograr algún beneficio[6]. Incluye diversos fenómenos: las **noticias falsas** (*fake news*) fabricadas deliberadamente; los **bulos virales** (hoaxes) que circulan de forma masiva; los **rumores** no verificados que se transmiten de boca en boca o por mensajería; y la llamada **posverdad**, cuando una falsedad sigue teniendo aceptación porque apela a emociones o prejuicios. Estas prácticas no son nuevas en la

historia, pero la novedad es la enorme facilidad y alcance con que pueden reproducirse en la era de Internet[7]. Las **redes sociales y aplicaciones de mensajería** juegan un rol central en esta dinámica: han eliminado muchos filtros informativos tradicionales (por ejemplo, cualquiera puede publicar contenido sin pasar por una redacción periodística) y favorecen la **viralización** inmediata de mensajes, lo cual a menudo **disminuye el interés por la veracidad** de las noticias y dificulta la lectura crítica[7]. Un titular sensacionalista o un meme pueden propagarse en minutos por WhatsApp, Instagram, TikTok o YouTube, llegando también al público infantil y adolescente.

Diversos organismos alertan del **impacto negativo de la desinformación**. Las noticias falsas tienen un impacto significativo en **la opinión pública, la percepción de la realidad y la toma de decisiones** de las personas[8]. Por un lado, promueven **malentendidos y decisiones basadas en información incorrecta**[9]; por otro, pueden **dañar la reputación** de personas o colectivos difundiendo falsedades[10] e incluso afectar a la salud (por ejemplo, cuando se difunden bulos sobre tratamientos o vacunas). A nivel social y cívico, la desinformación erosiona la **convivencia democrática**: socava la confianza en los medios e instituciones, polariza a la población mediante propaganda engañosa y alimenta discursos de odio y prejuicios. El Diccionario Oxford eligió “posverdad” como palabra del año 2016, definiéndola como *“circunstancias en que los hechos objetivos influyen menos en la opinión pública que las apelaciones a emociones y creencias personales”*[3], lo que refleja cómo la desinformación aprovecha sesgos emocionales para arraigarse incluso después de ser desmentida. Figuras como Barack Obama o el Papa Francisco han advertido públicamente que *“si no somos serios respecto a lo que es verdad y lo que no, y no diferenciamos entre información seria y propaganda, tendremos problemas”*, considerando la propagación de la desinformación como *“el mayor daño que pueden hacer los medios”*[11]. En suma, **alfabetizar en información** es hoy imprescindible para **formar ciudadanos informados, críticos y responsables**, capaces de resistir la *“creciente tolerancia al engaño y la mentira”* en la esfera pública[12].

En el ámbito educativo de Primaria, fomentar el **pensamiento crítico** frente a los medios y la información no solo es deseable, sino necesario. Un alumnado críticamente alfabetizado será capaz de **valorar la credibilidad de las fuentes**, distinguir hechos de opiniones, identificar posibles manipulaciones (por ejemplo, titulares sensacionalistas, imágenes alteradas, datos fuera de contexto) y **evitar la difusión de bulos**. Además, desarrollará una conciencia sobre las consecuencias éticas y sociales de compartir información no verificada. Herramientas propias de la **verificación digital** (fact-checking) pueden introducirse de forma adaptada a esta etapa: por ejemplo, enseñar a *“buscar la noticia en otras fuentes fiables, comprobar la fecha y la autoría, identificar banderas rojas (señales) de que una noticia puede ser falsa”*. Aunque procesos como la búsqueda inversa de imágenes o la detección de *deepfakes* son avanzados, se pueden simplificar principios básicos: **contrastar múltiples fuentes**, consultar verificadores reconocidos (como Maldita.es o Newtral en España) con ayuda del docente, o reflexionar sobre la intencionalidad de quien difunde cierto mensaje. Estudios recientes con alumnado de Educación Secundaria han mostrado que la **educación en**

pensamiento crítico disminuye la credulidad ante noticias falsas, mejorando la capacidad de los jóvenes para entender, evaluar y analizar mensajes mediáticos[13]. Por ello, numerosos expertos proponen integrar la alfabetización mediática de manera transversal desde Primaria, desarrollando en el alumnado una *“incredulidad activa”* ante posibles bulos y dotándoles de **herramientas cívicas** para evaluar la credibilidad de la información[14]. En definitiva, enseñar a **“antes de compartir, pensar”**.

2.2 Marco legislativo: currículo LOMLOE y currículo andaluz

La propuesta didáctica de este TFG se alinea plenamente con la normativa educativa vigente, tanto a nivel estatal (LOMLOE y Real Decreto 157/2022 de currículo básico) como autonómico (currículo LOMLOE de Andalucía, Decreto 101/2023 y Orden de 30 de mayo de 2023). A continuación se destacan los principales elementos curriculares que respaldan esta situación de aprendizaje:

Objetivos de etapa y competencias clave: La Educación Primaria, según la LOMLOE, tiene entre sus fines *“preparar para el ejercicio activo de la ciudadanía y el respeto de los derechos humanos en una sociedad democrática”*[15] (Objetivo a) del art. 7 RD 157/2022) y *“desarrollar en los niños y niñas actitudes de confianza en sí mismos, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad e interés en el aprendizaje”*[16] (Objetivo b). También destaca el objetivo de *“desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que recibe y elabora”*[17] (Objetivo i, específico en Andalucía). Estos objetivos oficiales legitiman trabajar en 6.º de Primaria la educación mediática crítica: se trata de inculcar *valores de convivencia y ciudadanía democrática* (contrarrestando rumores que fomentan la discriminación), y a la vez *habilidades de pensamiento crítico* ante la información que circula por medios digitales. En coherencia, la LOMLOE define un **Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica** centrado en competencias clave para el siglo XXI[18][19]. Entre dichas competencias clave (adaptación de la Recomendación UE 2018) figuran la **Competencia en comunicación lingüística (CCL)**, la **Competencia digital (CD)**, la **Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)** y la **Competencia ciudadana (CC)**[20][21], todas ellas directamente implicadas en esta SdA (ver apartado 3). El RD 157/2022 enfatiza que *“no existe jerarquía entre las competencias, que se adquieren de forma integrada”*[22], y que **todas las áreas curriculares han de contribuir al desarrollo competencial** mediante situaciones de aprendizaje relevantes[23][24]. En particular, establece que *“la comprensión lectora, la comunicación audiovisual y la competencia digital [...] se trabajarán en todas las áreas”*[24], promoviendo enfoques interdisciplinares.

Conexión con áreas, contenidos y criterios de evaluación: La temática de esta SdA conecta con **diversas áreas del currículo** de 6.º de Primaria. En **Lengua Castellana y Literatura**, el currículo LOMLOE incluye entre sus saberes básicos la **comprensión crítica de textos mediáticos** y la **valoración de la fiabilidad de fuentes**, así como la producción de textos argumentativos propios. De hecho, la definición de la competencia comunicativa en el RD 157/2022 subraya la importancia de *“comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes [...] evitando los riesgos de manipulación y*

desinformación”[25]. Asimismo, uno de los descriptores operativos al finalizar Primaria indica que el alumno *“localiza, selecciona y contrasta información de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad [...] evitando la manipulación y la desinformación”*[26], lo cual se traduce en criterios de evaluación específicos en Lengua (por ejemplo, criterios relacionados con la **lectura comprensiva de prensa, identificación de fake news** o la **distinción entre hechos y opiniones** en un texto). En **Ciencias Sociales (Conocimiento del Medio Social y Cultural)**, el currículo andaluz de 5.º-6.º enfatiza el estudio de los **medios de comunicación y la participación ciudadana**, abordando contenidos como la formación de la opinión pública, la importancia de las fuentes contrastadas y la **influencia de la información en la sociedad democrática**. Un criterio de evaluación relevante podría ser, por ejemplo, *“Analizar críticamente noticias de actualidad identificando posibles sesgos o informaciones falsas”* (en línea con fomentar el juicio crítico en Sociales). Adicionalmente, Andalucía incorpora en 5.º/6.º el área de **Educación en Valores Cívicos y Éticos**, donde se trabajan la **educación mediática, la ética de la información, la convivencia y los derechos humanos**. Esta SdA contribuye directamente a dicha área al promover el **uso responsable de la información y el respeto a la verdad** como valor cívico. Podemos vincular la propuesta a criterios de Valores Éticos como *“Reconocer situaciones de discriminación o discurso de odio en mensajes y tomar una actitud crítica ante ellos”*, o *“Demostrar actitudes de honestidad y responsabilidad en la comunicación”*.

Por su parte, la **Competencia digital (CD)** en Primaria tiene carácter transversal y aparece integrada en distintas materias; no obstante, el Perfil de salida la define con precisión: *“la competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales [...] Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, [...] la ciudadanía digital, [...] y el pensamiento crítico”*[27]. Los descriptores operativos asociados señalan que al finalizar Primaria el alumno *“realiza búsquedas guiadas en internet [...] con una actitud crítica sobre los contenidos obtenidos”*[28] (CD1) y *“gestiona sus acciones en la red de forma segura y reflexiva para ejercer una ciudadanía digital activa y cívica”*[29][30] (CD3), entre otros. Esto evidencia que la **alfabetización mediática crítica es un componente explícito de la competencia digital** que debe evaluarse. La SdA propuesta permite recoger evidencias de ese desarrollo, alineándose con dichos descriptores y con criterios de evaluación que los docentes deben tener en cuenta en todas las áreas (por ejemplo, criterios relacionados con la **búsqueda de información en Internet de forma eficaz y crítica**).

Situaciones de aprendizaje y enfoque competencial LOMLOE: La LOMLOE y su desarrollo curricular impulsan una renovación metodológica basada en situaciones de aprendizaje integradas. El Real Decreto 157/2022 define las **“situaciones de aprendizaje”** como aquellas situaciones y actividades que implican al alumnado en actuaciones vinculadas a competencias clave y específicas, contribuyendo a su adquisición[31]. En Andalucía, el Decreto 101/2023 refuerza esta idea indicando que las situaciones de aprendizaje deben articular **conjuntos de actividades orientadas al desarrollo de las competencias en contextos significativos**, con un enfoque **activo**,

motivador y participativo, partiendo de los intereses del alumnado y favoreciendo el trabajo cooperativo, la inclusión y la conexión con la vida cotidiana[32]. Igualmente, se exige la coordinación docente para lograr un enfoque **interdisciplinar, integrador y holístico**[33], rompiendo compartimentos estancos entre materias. La SdA diseñada cumple con estas directrices: aborda un problema real (la desinformación) que trasciende asignaturas, movilizando aprendizajes de varias áreas en un proyecto común; sitúa al alumnado en un rol activo (analistas y creadores de contenido) fomentando la cooperación; y conecta con su realidad inmediata (sus experiencias con Internet, ejemplos de bulos cercanos a su entorno). Esta forma de trabajo responde al modelo de programación por competencias que la LOMLOE pretende generalizar. Además, la normativa actual promueve la **educación en valores transversales** –como la igualdad, la paz, la ciudadanía digital responsable– en todas las áreas[34], algo que impregna esta propuesta al tratar temas de respeto, veracidad, no discriminación y responsabilidad en la difusión de información.

Relevancia profesional docente: Finalmente, cabe justificar la importancia de este TFG para la formación del futuro maestro o maestra de Primaria. En un contexto de **sobreexposición informativa e infancia conectada**, el docente adquiere un rol fundamental como **mediador crítico** entre el alumnado y la avalancha de contenidos que reciben a diario. No se trata solo de enseñar Lengua o Ciencias, sino de formar ciudadanos capaces de pensar por sí mismos y convivir en sociedad. La **alfabetización mediática** está siendo reconocida como una competencia imprescindible del siglo XXI, y por tanto, el profesorado ha de estar preparado para integrarla en el aula. Sin embargo, investigaciones señalan ciertas carencias en la formación docente en esta materia: muchos docentes valoran la importancia de trabajar la desinformación y el pensamiento crítico en clase, pero *“no se sienten formados para ello”*, al menos en su formación inicial, más centrada en competencias digitales instrumentales que en competencias críticas[35]. Este TFG contribuye a subsanar esa brecha, proporcionando un diseño didáctico concreto y fundamentado para abordar las *fake news* en Primaria. Al elaborar esta propuesta, el estudiante de Grado pone en práctica competencias profesionales clave: el **conocimiento profundo del currículo** y la normativa, la capacidad de **diseñar situaciones de aprendizaje competenciales**, la aplicación de metodologías activas, la planificación de la evaluación por criterios e indicadores, y la consideración de la atención a la diversidad. Todo ello redundará en su desarrollo como futuro docente reflexivo e innovador. Asimismo, el tema posee una relevancia social innegable: en un mundo donde la desinformación puede influir en procesos electorales o en comportamientos sanitarios de la población, formar desde la escuela a personas críticas y responsables es una inversión de enorme valor para la sociedad. La escuela primaria, como primer ámbito de socialización mediática fuera del hogar, debe asumir la tarea de **enseñar a los niños y niñas a “leer” el mundo digital con criterio**, y este TFG ofrece una contribución concreta en esa dirección.

3. Finalidad de la situación de aprendizaje

La **finalidad global** de la situación de aprendizaje diseñada es **desarrollar en el alumnado de 6.º de Primaria la capacidad de identificar, comprender y enfrentar la desinformación en entornos digitales, fomentando su alfabetización mediática crítica y sus valores de convivencia democrática**. En términos sencillos, se pretende que los estudiantes tomen conciencia del fenómeno de las noticias falsas y adquieran tanto *habilidades* (estrategias básicas para verificar información, pensamiento crítico) como *actitudes* (escepticismo sano, responsabilidad y respeto) que les permitan desenvolverse de forma segura y ética en la sociedad de la información.

De esta finalidad se deriva un **objetivo general** de la SdA, formulado de acuerdo con la normativa y en un lenguaje comprensible para el alumnado:

- **OG:** *Que el alumnado de 6.º de Primaria desarrolle las competencias necesarias para distinguir información verdadera de contenidos falsos o manipulados en medios digitales (redes sociales, mensajería, webs), aplicando estrategias básicas de verificación y mostrando una actitud crítica y responsable ante la difusión de información.*

Este objetivo general se concreta en una serie de **objetivos específicos de aprendizaje**, observables y evaluables, alineados con los criterios curriculares. Entre los principales objetivos específicos (OE) se incluyen:

- **OE1:** *Comprender el concepto de desinformación*, identificando qué son las noticias falsas, bulos y rumores, y por qué se producen.
- **OE2:** *Reconocer las características* de una posible noticia falsa o desinformación (titular sensacionalista, ausencia de fuente fiable, imágenes fuera de contexto o manipuladas, lenguaje extremista o emocional, etc.), diferenciándolas de noticias veraces y de opiniones.
- **OE3:** *Aplicar estrategias básicas de verificación* de información: contrastar una noticia consultando dos o más fuentes fiables, comprobar la fecha y el origen de una información, buscar la identidad del autor o autora, y examinar la existencia de evidencias o datos que respalden el contenido.
- **OE4:** *Manejar de forma inicial herramientas digitales sencillas* para comprobar información (por ejemplo, realizar búsquedas en internet con criterios guiados, identificar la procedencia de una imagen dada o consultar alguna web de verificación apropiada al nivel).
- **OE5:** *Reflexionar sobre el impacto de la desinformación* en las personas y la sociedad: cómo puede afectar a la reputación de alguien, generar miedo o prejuicios hacia un colectivo, o influir en decisiones (por ejemplo, creencias erróneas, consumo, convivencia escolar, etc.).
- **OE6:** *Desarrollar actitudes críticas, responsables y éticas* en el uso de la información: ser consciente de la importancia de **no difundir** mensajes no contrastados, respetar la verdad y la evidencia, y asumir un compromiso

personal con la comunicación respetuosa (no participar en rumores hirientes, por ejemplo).

- **OE7: Colaborar con sus compañeros** en proyectos de investigación y comunicación relacionados con los medios, demostrando habilidades de trabajo en equipo, pensamiento compartido y escucha de ideas, para crear conjuntamente un producto (ej.: una campaña o decálogo) que promueva buenas prácticas frente a las noticias falsas.

Estos objetivos específicos están redactados en términos de capacidades observables (comprender, reconocer, aplicar, reflexionar, desarrollar actitudes, colaborar) y se conectan con criterios de evaluación oficiales, como se detallará en el apartado de evaluación.

En cuanto al desarrollo competencial, la SdA propuesta contribuye de forma explícita a varias **competencias clave** definidas en el Perfil de salida LOMLOE, entre ellas:

- **Competencia en Comunicación Lingüística (CCL):** se trabaja mediante la lectura comprensiva de diversos textos (noticias, titulares, mensajes) y su análisis crítico, así como a través de la **expresión oral y escrita**. El alumnado deberá interpretar el significado real de informaciones (identificando ironía, sesgos, etc.), debatir sus ideas, y producir textos propios como el decálogo o los mensajes de campaña. Esto mejora su capacidad de argumentación y de adecuación del lenguaje. Además, la CCL incorpora la habilidad de *“valorar críticamente mensajes evitando la manipulación y la desinformación”*^[25], exactamente lo que se practica en esta SdA.
- **Competencia Digital (CD):** la SdA está centrada en la dimensión crítica de la competencia digital. El alumnado emplea herramientas digitales (búsquedas en línea, visionado de vídeos, posiblemente alguna aplicación educativa) de forma **segura y crítica**, aprendiendo a evaluar la fiabilidad de lo que encuentra. Desarrolla alfabetización informacional al buscar y seleccionar datos en internet con guía, y educación mediática al entender el funcionamiento de las redes sociales y la lógica de los bulos en línea. La actividad de verificación les inicia en *“el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales”*^[27], incluyendo la protección ante engaños (por ejemplo, no hacer clic en enlaces sospechosos) y la conciencia sobre su **ciudadanía digital** (responsabilidad al compartir contenidos).
- **Competencia Ciudadana (CC) (también llamada competencia social y cívica):** se promueve al debatir temas de **convivencia, ética y participación** relacionados con la información. El alumnado comprende la importancia de una ciudadanía informada para la democracia, reflexiona sobre los derechos (como el derecho a la información veraz) y los deberes (como no difundir calumnias) que tenemos en sociedad. Asimismo, al crear una campaña de concienciación, están ejerciendo activamente su ciudadanía a pequeña escala, buscando el bien común de su comunidad educativa. Aspectos como el respeto a la diversidad (por ejemplo, desmontar rumores xenófobos o sexistas de forma respetuosa) y

la **empatía** hacia quienes sufren acoso o difamación se trabajan, incidiendo en los valores de **tolerancia, justicia y diálogo** propios de la competencia cívica.

- **Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA):** la SdA incide en esta competencia de múltiples formas. En el plano personal, el alumnado aprende a regular su propio **aprendizaje**: deben detectar cuándo no entienden una información y preguntar o investigar más (metacognición), y reconocer sus sesgos o emociones al enfrentarse a ciertas noticias (por ejemplo, una noticia diseñada para indignarles). En el plano social, el **trabajo cooperativo** les exige habilidades de colaboración, asunción de responsabilidades y resolución pacífica de diferencias (si discrepan sobre si una noticia es falsa o no, por ejemplo). También se potencia la **resiliencia y la autonomía** al enfrentarse a retos intelectuales (como descubrir si algo es cierto) y perseverar buscando la verdad. La dimensión actitudinal de esta competencia –formar individuos críticos, con autoconfianza para cuestionar informaciones dudosas, y comprometidos con sus principios– está en el núcleo de la SdA. De hecho, uno de los descriptores CPSAA indica que el alumno realiza “*procesos de reflexión guiados adoptando posturas críticas*”[36] y “*busca fuentes fiables para validar la información*”[37][38], lo cual se practica en nuestras actividades de verificación y autoevaluación.

Además de las anteriores, la SdA podría tocar tangencialmente otras competencias: por ejemplo, la **Competencia en conciencia y expresiones culturales**, si en la campaña final utilizan formatos creativos (carteles, eslóganes); o la **Competencia emprendedora**, al requerir iniciativa, planificación de un proyecto y creatividad para resolver un problema real. Sin embargo, el énfasis principal recae en las cuatro competencias mencionadas (CCL, CD, CC, CPSAA), que se desarrollan de forma integrada a lo largo de las sesiones.

En síntesis, la situación de aprendizaje “Desinformación y noticias falsas en redes sociales” persigue un *objetivo formativo integral*: que los alumnos de 6.º sean capaces de **pensar por sí mismos ante la información**, de **desconfiar sanamente** de lo que les llega por redes antes de asumirlo como cierto, de **saber verificar** y buscar la verdad, y de **actuar responsablemente** no difundiendo bulos. Al lograr esto, estaremos educando no solo usuarios competentes de la tecnología, sino **ciudadanos críticos y solidarios**, coherentes con el perfil de salida de la etapa básica y preparados para los desafíos de la vida contemporánea.

4. Metodología de la enseñanza

La metodología propuesta para esta situación de aprendizaje es **activa, participativa e investigativa**, centrada en el **aprendizaje basado en proyectos (ABP)** con elementos de **aprendizaje por investigación** y **trabajo cooperativo**. Se busca que el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje, descubriendo conceptos y desarrollando habilidades a través de actividades prácticas y reflexivas, con el docente actuando como guía y mediador.

Enfoque metodológico y adecuación al alumnado de 6.º: El núcleo de la SdA es un pequeño **proyecto**: convertir a los alumnos en una suerte de “*detectives de noticias*” que, tras aprender a identificar bulos, elaboran una campaña para concienciar a otros. Este enfoque ABP es apropiado para 6.º de Primaria porque los alumnos, con 11-12 años, están en una etapa de creciente autonomía intelectual y motivación por problemáticas reales. Un **aprendizaje basado en problemas reales** (¿Cómo saber si una noticia es cierta? ¿Qué hacer para que los compañeros no se crean todo lo que ven en Internet?) despierta su interés intrínseco y otorga significado a lo que aprenden. Además, permite integrar varias materias de forma natural. El proyecto se desarrollará a lo largo de aproximadamente 8 sesiones, lo que les da un horizonte temporal concreto (unas pocas semanas) para lograr un **producto final** visible (su decálogo y campaña “*Antes de compartir, piensa*”). Dentro de este enfoque global, se emplearán diversas **técnicas activas**: debates dirigidos, análisis de casos, pequeñas investigaciones guiadas en Internet, juegos de rol (por ejemplo, dramatizar un rumor en el aula), y producción creativa (diseño de carteles, podcasts o presentaciones). Estas metodologías favorecen la implicación emocional y cognitiva del alumnado, lo cual es crucial al tratar un tema –la desinformación– que de entrada puede parecer abstracto, pero que vivenciarán a través de ejemplos prácticos.

Justificación metodológica: El aprendizaje por proyectos y problemas promueve el desarrollo de competencias de orden superior (análisis, evaluación, creación), tal como exige el currículo competencial. En particular, **investigar un caso de posible fake news** implica aplicar el pensamiento crítico de forma activa (no solo escuchar una explicación teórica). Del mismo modo, **colaborar** en un grupo para crear un producto (la campaña) simula situaciones de la vida real donde se requiere trabajo en equipo, planificación y comunicación eficaz, todas habilidades valiosas. Por otro lado, la **edad de 6.º de Primaria** es adecuada para iniciarse en este tipo de metodología: los alumnos suelen mostrar motivación por trabajos más autónomos y creativos, y ya tienen cierta madurez lectora y digital que se puede canalizar hacia actividades investigativas sencillas bajo supervisión.

Papel del docente: En esta SdA, el profesor/a adopta principalmente el rol de **facilitador** y **mediador pedagógico**. Lejos de impartir conocimiento de forma unidireccional, su función es diseñar situaciones de aprendizaje estimulantes, proporcionar recursos y orientación, y acompañar al alumnado en su proceso de descubrimiento. Por ejemplo, durante la búsqueda de información, el docente guiará ofreciendo criterios (palabras clave adecuadas, webs seguras), modelará cómo se verifica una fuente proyectando algún ejemplo, y supervisará el trabajo de los grupos, haciendo preguntas que inviten a la reflexión (“¿De dónde ha salido esta imagen? ¿Podríamos comprobarlo?”) en lugar de dar respuestas inmediatas. También el docente asumirá un rol de **moderador** en los debates, garantizando un clima de respeto y dando la palabra equitativamente, y un rol de **tutor** en lo emocional, atento a posibles inquietudes o malentendidos que surjan (por ejemplo, si un alumno se siente ansioso al enterarse de un bulo alarmista, el docente lo tranquilizará explicando los hechos reales). En resumen, el profesorado “diseña la cancha de juego”, provee feedback constante (retroalimentación formativa) y regula la

dinámica para que todos participen y aprendan, pero deja a los alumnos el centro de la acción.

Papel del alumnado: Los estudiantes son concebidos como **agentes activos** de su aprendizaje, asumiendo distintos roles a lo largo de la SdA. Serán **investigadores** (al analizar noticias y comprobar datos), **aprendices autónomos** (tomando decisiones en su grupo, buscando información con sentido crítico), **colaboradores** (ayudando y aprendiendo de sus compañeros en equipos cooperativos) y finalmente **comunicadores** o **formadores** (cuando difundan su campaña a otros cursos o a sus familias). Se fomentará que adopten una actitud de “**periodistas**” o “**detectives de la información**”: curiosos, indagadores, escépticos ante la primera impresión, rigurosos al contrastar y creativos al transmitir conclusiones. Esto les ayuda a construir su propio conocimiento de manera significativa, en lugar de recibirlo pasivamente. Asimismo, al tener cierta libertad para crear (por ejemplo, elegir qué consejo incluir en el decálogo, o qué formato usar en la campaña), se potencia su iniciativa y su *empowerment*: se sentirán capaces de lograr un cambio en su entorno (por pequeño que sea, como enseñar a sus padres a no caer en bulos), lo que refuerza su motivación y autoestima.

Organización del aula y agrupamientos: La SdA combinará diversos **agrupamientos flexibles** según la naturaleza de cada actividad, para aprovechar las ventajas de cada uno: - Se iniciarán algunas sesiones en **gran grupo** (clase completa) para presentaciones generales del tema, visualización conjunta de vídeos, puestas en común de conclusiones, o explicaciones breves por parte del docente. El gran grupo permite involucrar a todos y construir un marco común de referencia. - Muchas actividades centrales se realizarán en **pequeños grupos cooperativos** (por ejemplo, equipos de 3-4 alumnos) heterogéneos en nivel, género y estilos de aprendizaje. Los grupos cooperativos se utilizarán para el análisis de noticias (cada grupo examina un caso), para las búsquedas guiadas (trabajo en parejas o tríos al ordenador) y para la elaboración del producto final (cada grupo elabora parte de la campaña). Se asignarán roles dentro de los equipos (coordinador, lector/escriba, responsable de comprobar, portavoz, etc.) de forma rotativa, siguiendo técnicas de aprendizaje cooperativo simple, para asegurar la participación equitativa y la interdependencia positiva. - Habrá momentos de **trabajo individual** también, por ejemplo: una breve actividad de reflexión personal (como escribir en su cuaderno cómo se sintió al descubrir que una noticia era falsa, o completar una autoevaluación), la lectura silenciosa de un texto antes de comentarlo, o la realización de un cuestionario diagnóstico inicial. Estas instancias permiten al alumno procesar personalmente la información y responsabilizarse de su propio aprendizaje antes de compartir. - Puntualmente, se pueden utilizar **agrupamientos por parejas** (tutoría entre iguales), por ejemplo para que se revisen mutuamente borradores de mensajes que escriban, o para que un alumno con más habilidad tecnológica ayude a otro en una búsqueda, fomentando la cooperación uno-a-uno. - Respecto a los **espacios**, principalmente se usará el **aula ordinaria** para las discusiones, presentaciones y trabajos en grupo de escritura/dibujo, asegurando que el mobiliario pueda moverse para formar grupos. En al menos un par de sesiones se propone utilizar el **aula de informática** o disponer de dispositivos (tabletas, portátiles) en

el aula, para realizar actividades de búsqueda en Internet y verificación digital. Si el centro dispone de **biblioteca escolar o hemeroteca**, podría también emplearse para buscar noticias en periódicos o libros (esto refuerza la idea de contrastar con fuentes fiables tradicionales). Un espacio alternativo podría ser la **sala de audiovisuales** si se va a proyectar un documental o video educativo sobre fake news como actividad motivadora. Para la fase final de la campaña, podría habilitarse un espacio expositivo (pasillos, paneles en el hall) o incluso el **patio** para presentar los carteles en un recreo a otros cursos.

Recursos didácticos y tecnológicos: Se utilizará una variedad de recursos para enriquecer la SdA: - **Recursos textuales y visuales:** ejemplares impresos o digitales de noticias (verdaderas y falsas) adaptadas a la edad. El docente puede elaborar *dossieres* con recortes de periódicos, capturas de pantalla de redes sociales (anonimizadas), titulares llamativos, etc. Incluirá también **imágenes** para analizar (fotos que han circulado con contextos erróneos, memes, etc.), cuidando que sean apropiadas para 11-12 años. Puede apoyarse en material de instituciones: por ejemplo, *guías básicas para detectar bulos* de organismos de ciberseguridad o ONGs, infografías didácticas, etc. - **Recursos audiovisuales:** vídeos cortos explicativos sobre fake news (algunos disponibles de iniciativas educativas o periodísticas), posiblemente animaciones sencillas que muestran cómo se fabrica una noticia falsa, o ejemplos de *deepfake* benignos para asombrar y concienciar. También se podría usar fragmentos de noticias televisivas o radio (ej: escuchar un rumor para analizar el tono). - **Tecnologías digitales:** el uso de internet será guiado y seguro. Por ejemplo, se puede emplear el **buscador escolar seguro** (tipo Google SafeSearch activado o buscadores específicamente diseñados para niños) para buscar un titular y ver si aparece en medios confiables. Se puede enseñar a usar una herramienta básica de **búsqueda inversa de imágenes** (subiendo una imagen a Google Images o TinEye, con fines educativos y siempre con supervisión), para que comprueben, por ejemplo, que una foto viral en realidad es antigua o de otro país. Asimismo, se aprovecharán recursos como páginas oficiales de verificación (*fact-checkers* en español con secciones aptas para jóvenes) o incluso juegos on-line sobre fake news si los hay. Para la creación del producto final, dependiendo de los medios: pueden hacer carteles en papel (rotuladores, cartulinas) o digitales (usando alguna plantilla de **Canva** o PowerPoint); podrían grabar con una tablet un pequeño vídeo o audio a modo de *podcast* escolar "atrapabulos". En cualquier caso, el docente ofrecerá alternativas tanto analógicas como digitales para la expresión, atendiendo a la diversidad de habilidades. - **Recursos humanos:** se podría contemplar la colaboración puntual de algún experto invitado, por ejemplo, un periodista local que hable de su experiencia con noticias falsas, o un familiar de alumno que se dedique a la comunicación. También la implicación de otros docentes (por ejemplo, el profesor de Tecnología o de Valores) para dar alguna micro-charla o coevaluar los productos, integrando la comunidad educativa en el proyecto.

Atmósfera y educación emocional: Dado que el tema puede tocar asuntos sensibles (p.ej., noticias falsas que incluyan **mensajes de miedo, odio o discriminación**), es

fundamental asegurar un **clima de aula seguro, de confianza y respeto**. Desde el comienzo, el docente establecerá normas de convivencia claras para las actividades de la SdA: escuchar sin interrumpir, respetar las opiniones, no burlarse de quien se equivoca al analizar una noticia, ni del grupo que creía algo falso, etc. Se trabajará la **educación emocional** de forma transversal: se invitará al alumnado a expresar cómo se sienten al saber que fueron engañados por un bulo (pudiendo surgir sentimientos de enfado, vergüenza, confusión) y se validarán esas emociones. También se promoverá la **empatía** hacia quienes son víctimas de desinformación malintencionada: por ejemplo, reflexionar “¿Cómo crees que se siente la persona famosa sobre la que circuló este rumor falso?”. Si surgen temas controvertidos (por ejemplo, un rumor con tintes xenófobos), el docente los tratará con rigor y sensibilidad, aclarando qué es un estereotipo y por qué está mal generalizar o difundir mensajes de odio. En caso de que algún alumno aporte al debate un rumor ocurrido en el colegio (p.ej., un malentendido entre compañeros), el docente aprovechará para inculcar herramientas de resolución pacífica y evitar personalizar el asunto o que derive en conflicto. De ser necesario, se recabará apoyo del departamento de orientación en alguna dinámica que aborde los **valores** (por ejemplo, hacer una dinámica de *stop rumors* que algunas ONG proponen, adaptada). En definitiva, se cuidará que el aula sea un espacio donde los alumnos se sientan **seguros para opinar y preguntar**, sabiendo que pueden equivocarse sin ser juzgados, y que el objetivo es **aprender juntos a pensar críticamente**.

En resumen, la metodología combina **proyecto, cooperación, investigación, debate y creatividad**, con el fin de activar en el alumnado de 6.º de Primaria un aprendizaje experiencial y profundo sobre las noticias falsas. Esto permitirá alcanzar los objetivos propuestos de manera efectiva y motivadora, formando a los alumnos no solo en contenidos curriculares, sino en habilidades para la vida.

5. Secuenciación didáctica de la situación de aprendizaje

A continuación se detalla la **secuencia de sesiones** que componen la situación de aprendizaje, con una duración estimada de 8 sesiones (de aproximadamente 55-60 minutos cada una), distribuidas a lo largo de un trimestre (por ejemplo, 2 sesiones por semana durante 4 semanas). Cada sesión incluye sus objetivos específicos, competencias, contenidos (saberes básicos), descripción de actividades (inicio, desarrollo y cierre), recursos, organización y conexión con la realidad del alumnado. La propuesta es flexible y podría ajustarse según el contexto del centro, pero cubre de forma sistemática todos los elementos curriculares requeridos.

Sesión 1. Introducción: “¿Qué es una noticia falsa?”

- **Objetivos de la sesión:** Presentar el tema de trabajo e indagar conocimientos previos. Concienciar al alumnado sobre la presencia de noticias falsas en su entorno. Definir de manera inicial *fake news*, bulos y desinformación, distinguiéndolos de noticias reales.
- **Competencias clave:** CCL (comprender explicaciones y expresarse oralmente en debate), CC (normas de convivencia en la comunicación, ciudadanía digital incipiente), CD (identificar un contenido digital sospechoso), CPSAA (participar con confianza en la discusión grupal, expresar sus ideas y emociones respecto al tema).

- **Saberes básicos (contenidos):** Concepto de noticia y sus partes (titular, cuerpo, fuente); introducción a la desinformación (definiciones básicas de noticia falsa, rumor, bulo); canales por los que circula la información (medios tradicionales vs. redes sociales); experiencia personal del alumnado con internet (¿tienen redes sociales, ven YouTube?); valores de honestidad y respeto a la verdad.

- **Actividades (inicio):** Como motivación, el docente muestra a la clase dos titulares en la pizarra digital: uno real y otro evidentemente falso pero llamativo (por ejemplo: “Descubren vida en Marte, un granjero español lo afirma” vs. “La selección nacional gana el mundial sub-12”). Se pregunta cuál creen que es verdadero. Se recoge con una breve *lluvia de ideas* qué entienden por “noticia falsa” o si han oído hablar de *fake news*. (Diagnóstica inicial).

- **Actividades (desarrollo):** El docente ofrece una **mini-exposición** participativa: define *noticia falsa*, *bulo*, *rumor* con ejemplos sencillos (ej.: un rumor escolar como “han cancelado el recreo” que resultó no ser cierto). Se apoya en imágenes o titulares proyectados. Tras cada ejemplo, se pide a algunos alumnos que opinen por qué alguien haría una noticia falsa (manipular, gastar broma, ganar dinero con clics) y si conocen casos. Se realiza un **pequeño debate guiado**: “¿Es fácil saber si algo que vemos en Internet es verdad o mentira? ¿Por qué podemos caer en engaños?” Los alumnos comparten anécdotas (por ej., “mi primo me mandó un vídeo de un fantasma, me lo creí y era falso”). El docente introduce la idea de que en redes sociales hay mucha información no verificada y que aprenderán a distinguirla.

- **Actividades (cierre):** Para concluir, se entrega una breve **encuesta/autodiagnóstico** individual (anónima) con preguntas como: “¿Tienes redes sociales o usas el móvil en casa? ¿Has visto alguna vez una noticia que resultó ser mentira? ¿Cómo reaccionaste?” y “¿Qué te gustaría aprender sobre este tema?”. Esto sirve para conocer el perfil digital de la clase y sus intereses. Se recogen las encuestas y se resume: “*A partir de la próxima sesión, nos convertiremos en detectives de noticias*”. Se genera expectación mencionando que habrá una misión importante (la campaña).

- **Recursos:** Pizarra digital o proyector; capturas de titulares reales y falsos; encuesta impresa; pizarrón o papelógrafo para anotar ideas.

- **Organización:** Gran grupo (discusión abierta), con participación voluntaria moderada. Trabajo individual en la encuesta final.

- **Espacio:** Aula ordinaria, dispuesta de forma que todos vean la pantalla y puedan conversar.

- **Conexión con la realidad del alumnado:** Se usan ejemplos cercanos (rumor escolar, contenido de redes que ellos usan como TikTok o YouTube). Al escuchar sus propias experiencias (por ej., si mencionan haber creído en la “leyenda” de internet del hombre del saco o un reto viral), se vincula claramente el tema con su vida cotidiana, validando que es algo que *les afecta a ellos* y no solo a los adultos.

Sesión 2. “Tipos de bulos y cómo se difunden”

- **Objetivos de la sesión:** Profundizar en los distintos tipos de desinformación (información imprecisa, sesgada, fabricada, etc.). Aprender a identificar señales típicas de un bulo (titular exagerado, fotos trucadas, mensajes de odio, etc.). Entender las vías de difusión: redes sociales, mensajería, videos virales, etc. Iniciar al alumnado en la

idea de “seamos escépticos informados”.

- **Competencias clave:** CCL (análisis crítico de textos escritos y audiovisuales), CD (comprensión del funcionamiento de las redes sociales y algoritmos básicos de viralidad), CC (toma de conciencia del impacto social de los bulos, actitud ética), CPSAA (gestionan la información en equipo, respetan opiniones al clasificar ejemplos).

- **Saberes básicos:** Clasificación de contenidos falsos (desde informaciones erróneas sin intención hasta engaños deliberados); elementos de un bulo (clickbait o titular gancho, imágenes fuera de contexto, etc.); roles en redes sociales (influencers, bots, “círculo de amigos” que reenvían); noción de viralidad (que algo se comparte muchísimo en poco tiempo); ejemplos históricos o actuales de bulos (adaptados).

- **Actividades (inicio):** Se proyecta un **video corto animado** (3-4 minutos) creado para niños sobre “qué son las fake news” (por ejemplo, un recurso de Internet Segura u organismos públicos). Tras verlo, en gran grupo se comenta: ¿qué tipos de noticias falsas mencionaba el vídeo? (El docente anota en el encerado posibles categorías: “engañosas pero con algo de verdad”, “inventadas del todo”, “bromas”).

- **Actividades (desarrollo):** Se propone un **juego de clasificación**: En grupos de 4, se reparte a cada grupo un sobre con varias tarjetas, cada tarjeta con una breve descripción de un caso de desinformación (ej.: “*Un titular afirma algo sacado de contexto*”, “*Una foto retocada digitalmente*”, “*Una noticia satírica que algunos toman en serio*”, “*Un audio de WhatsApp alarmando sobre un hecho falso*”, “*Un rumor local sin confirmar*”). También se reparten cartulinas donde están escritos distintos rótulos de categoría: *imprecisa, descontextualizada, fabricada, parodia, mensaje de odio*, etc. Los grupos deben emparejar cada tarjeta de caso con la categoría que le corresponda. El docente y un alumno ayudante van pasando por los grupos, orientando si es necesario (sin dar la respuesta). Tras 10 minutos, se revisa en plenario: un portavoz por grupo dice cómo clasificó un caso; se discute brevemente y se confirma la categoría correcta^[39] (por ejemplo: “una noticia con datos ciertos pero titular engañoso es *desinformación sesgada*”). Esta actividad les ayuda a **identificar elementos característicos** de distintos bulos.

- **Actividades (cierre):** El docente entrega a cada grupo un **ejemplo real simplificado**: puede ser una captura de una publicación viral (previamente seleccionada y adaptada para no ser inapropiada). Por ejemplo: un tuit con una foto de tiburones en una autopista tras un huracán (imagen famosa que era falsa), o la captura de un mensaje de WhatsApp que difunde un rumor de salud. Cada grupo, en 5 minutos, debe aplicar lo aprendido y *listar dos o tres señales* de que ese contenido podría ser falso. Luego comparten en voz alta sus hallazgos: “En nuestro ejemplo el titular dice ‘Increíble’ y usa mayúsculas, parece sensacionalista; además la foto nos pareció rara, ¿un tiburón en la calle?” El docente complementa la información contando la verdad detrás de cada ejemplo (ej: “esa foto del tiburón fue un montaje que circula en cada inundación”). Se refuerza la idea: **“Existen distintos tipos de bulos, y ahora ya sabemos detectar pistas que nos hacen dudar”**.

- **Recursos:** Tarjetas y cartulinas para la actividad de clasificación (material preparado por el docente); video animado informativo; ejemplos impresos o en pantalla para el análisis final (con imágenes).

- **Organización:** Gran grupo (visualización y comentarios iniciales), luego trabajo en grupos de 4 (clasificación y análisis), y puesta en común en gran grupo al final.
- **Espacio:** Aula ordinaria, con mesas agrupadas de cuatro si es posible para facilitar el trabajo cooperativo.
- **Conexión con la realidad:** Se utilizan ejemplos que han sido virales en redes populares (Twitter, Instagram) o situaciones plausibles para ellos (un mensaje alarmista sobre “un reto de TikTok peligroso”, etc.). Esto les muestra que **ellos mismos pueden toparse con estos bulos**. Al clasificar y descubrir casos, algunos quizás reconozcan “¡Esa foto la vi en YouTube!” o “A mi mamá le llegó ese WhatsApp”, enlazando directamente con su experiencia familiar y entorno.

Sesión 3. Análisis crítico: “¿Información, desinformación u opinión?”

- **Objetivos de la sesión:** Poner en práctica la capacidad de analizar noticias y distinguir entre: información veraz, información falsa (desinformación) y opiniones o interpretaciones. Aplicar las “banderas rojas” o indicadores aprendidos para justificar por qué una noticia es fiable o no. Fomentar el debate argumentativo usando evidencias.
- **Competencias clave:** CCL (lectura comprensiva y análisis crítico de textos escritos; expresión oral de argumentos), CD (contraste de fuentes proporcionadas, inicio en verificación básica), CC (respeto en el debate, valoración de la importancia de la información veraz para la comunidad), CPSAA (trabajo en equipo, pensamiento crítico conjunto, aceptación de correcciones).
- **Saberes básicos:** Comprensión lectora de textos periodísticos adaptados; características del lenguaje periodístico objetivo vs. lenguaje de opinión; distinción hecho/opinión; criterios para evaluar la **fiabilidad**: autor identificado, medio reconocido, fecha actualizada, etc.; uso de *fuentes múltiples*.
- **Actividades (inicio):** Se plantea a la clase una pregunta desafiante en la pizarra: “¿Cómo sabrías si una noticia es real o no?” A partir de esto, se recuerda brevemente lo visto: señales de alerta, etc. El docente reparte una “**Ficha de análisis de noticias**” (ver Anexo) que usarán en la actividad central: es un esquema con apartados: titular, fuente/autor, fecha, de qué trata, ¿hechos o opiniones?, señales sospechosas, conclusión (¿creíble o no y por qué?). Se explica rápidamente cómo llenarla.
- **Actividades (desarrollo): Taller de análisis en grupos cooperativos:** Se preparan 3 estaciones en el aula (o simplemente 3 conjuntos de documentos) con **noticias recortadas o impresas**: - Noticia A: un texto breve que es **información veraz** (por ejemplo, un suceso real de un periódico infantil o una noticia local verificada). - Noticia B: un texto que es una **noticia falsa** o manipulado (creado/adaptado por el docente combinando datos inventados y señales de bulo). - Noticia C: un **artículo de opinión** o un post de blog donde alguien da su punto de vista. Cada grupo de alumnos deberá analizar las tres, usando la ficha. Para organizar, se puede hacer que cada grupo comience con una noticia distinta (A, B o C) y luego roten cada 10-15 minutos hasta cubrir las tres (o repartir las tres simultáneamente si hay suficientes copias y luego discutir). Mientras trabajan, el docente va guiando: recuerda que subrayen en el texto aquello que les haga pensar que es falsa o verdadera, etc. Tras el análisis escrito, se realiza un **debate plenario**: se toma cada noticia por turno y se pregunta: “Grupo 1,

¿vuestra conclusión sobre la Noticia A?” Ellos exponen: *“Creemos que es real porque viene de un periódico conocido (indican nombre) y da datos precisos con fecha y lugar; además no encontramos nada raro.”* Otro grupo añade si coincide o discrepa. El docente confirma que A era cierta y destaca los buenos criterios usados[26]. Se pasa a la Noticia B: posiblemente varios grupos detectaron incoherencias: *“B pensamos que es falsa: el titular era demasiado llamativo (‘Última hora: descubrimiento milagroso...’), no decía quién la escribió y al buscar el nombre del sitio no era un periódico sino un blog desconocido”*. Se discuten las pistas y se revela que efectivamente B es inventada (quizá el docente muestre la fuente original si la sacó de internet o un fact-check). Finalmente la Noticia C: aquí la clave es que no es que sea falsa, sino que es una **opinión**: *“C no aporta datos comprobables, es alguien dando su punto de vista (‘creo que’, ‘en mi experiencia...’), por lo tanto no la podemos considerar información objetiva”*. Se clarifica la diferencia entre *tener derecho a opinar* y *confundir opinión con hecho*, aspecto fundamental de la alfabetización mediática.

- **Actividades (cierre)**: Cada alumno, en su cuaderno, escribe un breve **reflexión final** completando estas frases: “Hoy aprendí que una noticia verdadera suele __, *mientras una falsa suele* __. Cuando lea algo sospechoso, voy a __ antes de creerlo.” Se invita a compartir voluntariamente alguna reflexión. Esto fija el aprendizaje del día. El docente resume: *“Hemos sido detectives y hemos resuelto cuáles eran falsas, verdad u opinión. A partir de la próxima sesión, aprenderemos pasos concretos para verificar, ¡como hacen los periodistas de verdad!”*.

- **Recursos**: Copias impresas de tres textos (A, B, C) suficientes para los grupos; ficha-guía de análisis (Anexo, con preguntas orientadoras); diccionarios a mano (si algún vocabulario periodístico requiere aclaración); subrayadores, bolígrafos.

- **Organización**: Trabajo en grupos cooperativos de 3-4 alumnos (análisis) con rotación de materiales, seguido de puesta en común en gran grupo (debate dirigido). Trabajo individual en la reflexión final escrita.

- **Espacio**: Aula ordinaria. Se puede destinar un rincón para cada “estación” de noticia o simplemente distribuir las copias en mesas separadas.

- **Conexión con la realidad**: Las noticias utilizadas incluirán temáticas cercanas: por ejemplo, Noticia A puede ser sobre un logro de un niño de su edad o un suceso local; Noticia B podría ser un bulo que circuló en redes (adaptado) como “Van a prohibir los videojuegos en España” –algo que llame su atención–; Noticia C quizás un post de alguien opinando sobre si los niños deben tener móvil. Esto hace que el ejercicio no sea abstracto, sino vinculado a cosas que ellos mismos podrían leer fuera de clase. Además, al debatir, algunos alumnos podrían mencionar “Yo hubiera buscado esa noticia en Google” o “Esa del videojuego se la oí a un amigo”, conectando con su entorno digital habitual.

Sesión 4. Verificación 1: “Aprendices de periodista: comprobando hechos”

- **Objetivos de la sesión**: Enseñar y practicar **estrategias básicas de verificación** de información textual. Concretamente, aprender a contrastar una noticia buscando otras fuentes fiables sobre el mismo hecho, y a comprobar la identidad/fiabilidad de la fuente original. Iniciar al alumnado en el uso crítico del buscador de internet. Fomentar la metacognición: que se cuestionen “¿cómo sé que esto es cierto?”.

- **Competencias clave:** CCL (comprensión lectora y síntesis al comparar varios textos), CD (búsqueda de información guiada en la web con actitud crítica[28], selección de fuentes fiables), CC (aprecio por la verdad y el rigor informativo como valor social, colaboración responsable online), CPSAA (planificación de una mini-investigación, perseverancia en la tarea, autoevaluación de su proceso de búsqueda).

- **Saberes básicos:** Fuentes de información fiables vs. no fiables; reconocimiento de fuentes oficiales (ej. webs de instituciones, medios reconocidos) frente a fuentes dudosas; uso del buscador con filtros básicos (palabras clave, comillas para frases exactas); comparación de informaciones; noción de evidencia y confirmación; pensamiento crítico aplicado: preguntar quién, qué, cuándo, dónde, por qué de una noticia.

- **Actividades (inicio):** El docente presenta un **caso práctico**: “Imaginad que recibimos esta noticia por el móvil...” y lee un breve texto (ficticio) alarmante: *“Los expertos alertan: el chocolate causa problemas graves en niños, recomiendan prohibir su venta en colegios”*. Pregunta: “¿Os fiáis? ¿Qué podríamos hacer para comprobar si esto es verdad?” Se anotan rápidamente sus ideas en la pizarra (por ejemplo: *“buscar quién lo dice”, “mirar si sale en la tele”, “preguntar a un adulto”,* etc.). Se destaca la opción **“buscar en Google otras noticias sobre eso”**. Hoy aprenderán a hacerlo sistemáticamente.

- **Actividades (desarrollo): Actividad guiada de verificación digital:** Si es posible, se realiza en el aula de informática o con tabletas en aula. Si no hubiera dispositivos suficientes, se puede hacer como demostración colectiva con un ordenador y proyector, seguido de un pequeño ejercicio en papel. **Idealmente con dispositivos:** los alumnos por parejas accederán a un buscador (Google u otro seguro) para investigar un enunciado dado. Se reparten 2-3 *“noticias dudosas”* distintas entre la clase (cada pareja recibe un titular o breve nota impresa, diferente a la de otras parejas, para diversificar la búsqueda). Ejemplos: “La NASA predice 15 días de oscuridad total en la Tierra” (bulo clásico), “El jugador X ficha por el equipo Y” (rumor deportivo, podría ser verdad o no), “Prohíben los deberes en todos los coles” (otro posible bulo viral). Cada pareja tiene que aplicar pasos: 1) **Identificar palabras clave** del enunciado (ej.: NASA, 15 días, oscuridad); 2) **Buscar en Google** esas palabras (con comillas si es una frase exacta) y ver resultados; 3) **Explorar fuentes:** ¿aparecen en medios conocidos o solo en sitios extraños?; 4) **Anotar hallazgos** en una tabla (Anexo: *Guía de verificación*: columnas de “Encontrado en... / ¿Fuente fiable? / ¿Dice lo mismo o lo desmiente?”). El docente mientras circula por el aula, ayudando a reformular búsquedas (por ej., agregar “hoax” o “bulo” a los términos), recordando cómo distinguir un sitio oficial (por dominio .edu, .gov, etc.) y cuidando que naveguen seguros (activar SafeSearch, no entrar en páginas de contenido inapropiado). Después de 15-20 min de búsqueda guiada, se reúnen resultados. Cada pareja (o una por cada caso de noticia) expone: *“Buscamos la del apagón de 15 días: vimos que muchos resultados decían que era un bulo de hace años, incluso encontramos una web de noticias científicas que lo desmiente”*. Otra pareja quizá diga: *“Buscamos la del jugador, no encontramos nada en periódicos deportivos, solo un blog que lo decía; creemos que es rumor”*. El docente complementa y, si dispone de un ordenador conectado a proyector, muestra en vivo cómo él también

encontró confirmación o desmentido (por ejemplo, enseñar la web de Maldita Ciencia para el bulo de la NASA). Esta actividad les enseña el hábito de **contrastar en múltiples fuentes** antes de creer una noticia.

- **Actividades (cierre):** Se recoge la experiencia preguntando: “¿Qué fue fácil o difícil al buscar? ¿Qué aprendimos?” Los alumnos mencionan, por ejemplo, que era difícil elegir qué resultado era bueno. El docente extrae una breve **lista de consejos**: *Usa palabras clave claras, busca en más de un sitio, fíjate en quién publica la noticia, comprueba la fecha...* (Decálogo de verificación preliminar que apuntan en el cuaderno). Para consolidar, se les asigna una **pequeña tarea** voluntaria: “En casa, pregunta a tu familia o busca una noticia real sobre ciencia o deportes en un periódico de verdad, y trae mañana el titular.” (Esto servirá para la siguiente sesión quizá).

- **Recursos:** Ordenadores con acceso controlado a Internet (o tabletas) – idealmente 1 por cada 2 alumnos; conexión a internet filtrada; fichas de instrucciones y tabla de verificación (Anexo); listado pre-diseñado de “noticias dudosas” para asignar; proyector (para demo conjunta). Si no hay internet para alumnos, el docente puede simular la búsqueda mostrando capturas impresas de resultados para que ellos las analicen.

- **Organización:** Trabajo en parejas (colaboración y tutoría entre iguales para búsquedas), con puesta en común en gran grupo. El docente muy activo en monitorización.

- **Espacio:** Aula de informática o aula ordinaria con dispositivos móviles.

- **Conexión con la realidad:** Se escogieron *hoax* que realmente circularon y que incluso quizá ellos o sus familias hayan oído (el bulo de la NASA circula periódicamente en redes; el de prohibir deberes sale en prensa ocasionalmente, etc.). Esto les muestra que las herramientas aprendidas sirven para cosas “de verdad” que están allá afuera. Incluso pueden comentar “eso mi padre lo dijo y era mentira según vimos”. Usar Google, por otra parte, es algo que muchos ya hacen en su vida diaria, pero aquí lo aprenden a hacer con **criterio**, uniendo su realidad digital con la práctica escolar.

Sesión 5. Verificación 2: “Imágenes bajo la lupa”

- **Objetivos de la sesión:** Concienciar sobre la manipulación de **imágenes y vídeos** en la desinformación. Aprender estrategias básicas para verificar imágenes: observación detallada (detectar incoherencias), uso de herramientas sencillas (búsqueda inversa de imágenes guiada por el profesor) y consulta de fuentes oficiales (por ej., fotos de archivo). Exponer el fenómeno de los *deepfakes* de forma comprensible. Desarrollar el pensamiento crítico ante contenidos multimedia (no creer “porque lo vi”).

- **Competencias clave:** CCL (alfabetización audiovisual: “leer” imágenes críticamente, describir hallazgos verbalmente), CD (uso seguro de herramientas digitales de búsqueda avanzada, conciencia de la existencia de IA de manipulación), CC (reflexión sobre el peligro de la desinformación visual en la sociedad, compromiso con no difundir imágenes falsas que dañen a otros), CPSAA (curiosidad investigadora, flexibilidad cognitiva para aceptar que “ver no siempre es creer”, cooperación si se trabaja en equipo nuevamente).

- **Saberes básicos:** El poder de la imagen en la comunicación; trucos de manipulación visual (photoshop, cambio de contexto, vídeos editados); qué es un *deepfake* (explicado sin tecnicismos: vídeos falsos muy realistas generados por IA); métodos de

verificación visual: búsqueda inversa de imágenes (concepto de que Google puede encontrar de dónde salió una foto), comparación con fuentes originales, identificación de detalles (metadatos básicos, huellas de edición como sombras imposibles, etc.); pensamiento crítico aplicado a contenido multimedia.

- **Actividades (inicio):** Como gancho, se muestra a la clase una **imagen sorprendente** en la pantalla: por ejemplo, una foto viral (puede ser la del “tiburón en la autopista” si no se usó antes, o un montaje famoso como “El papa Francisco con una chaqueta de lujo” generado por IA que fue viral). Se pide: “¿Qué ven aquí? ¿Creen que es real?” Tras respuestas, se revela que es *falsa* y se explica muy brevemente cómo se hizo (edición digital). Se introduce así que “no todo lo que vemos en internet es verdad, *ni siquiera lo que vemos con nuestros propios ojos*”.

- **Actividades (desarrollo): Laboratorio de imágenes:** Se divide la clase en grupos de 3. A cada grupo se le entrega un **dossier con 2 imágenes**: - Imagen X: una fotografía que ha circulado como noticia falsa (el docente recopila ejemplos adaptados: ej. una foto de una criatura extraña que resultó ser de una película, una foto de un evento fuera de contexto, etc.). - Imagen Y: una fotografía legítima de noticia (verdadera) pero con ciertos detalles verificables (ej. una foto de una manifestación con un edificio reconocible y fecha). Se les da también una lista de preguntas para guiar su análisis: *¿Qué veo en la imagen? ¿Me parece normal o rara? ¿Tiene fuente o descripción? ¿Podría buscar esa imagen en internet?* Ahora, con **apoyo del docente**, realizarán una **búsqueda inversa de imágenes**: idealmente, el docente muestra en el proyector cómo usar la herramienta (por ejemplo, en Google Imágenes, subir la Imagen X del grupo 1). Si es factible técnicamente, los alumnos pueden turnarse por grupo para subir su imagen en un ordenador del profesor (o en sus dispositivos si tienen). Si no, el docente puede haber impreso de antemano los resultados de búsqueda inversa para entregarlos. La idea es encontrar la procedencia: por ejemplo, al buscar la foto X, aparece que originalmente era un fotomontaje o un frame de película. Los grupos analizan esa información (por ejemplo: “nuestra foto X en realidad apareció primero en una web de humor en 2018”). Con la Imagen Y, se busca también para ver confirmación: aparece en periódicos oficiales, etc. Además, se anima a los grupos a buscar *detalles* en la imagen misma: ¿la sombra coincide con la luz? ¿La ropa de la gente tiene sentido con el lugar/época? etc. Tras la investigación, cada grupo prepara una breve **conclusión**: *“Imagen X es falsa por... / Imagen Y es verdadera por...”*. Se realiza una **puesta en común**: cada grupo expone uno de sus análisis de imagen en 2 minutos, mostrando la foto al resto (si hay forma de proyectarla o en carteles). Se comentan hallazgos curiosos: por ejemplo, un grupo puede decir “Nosotros vimos en la búsqueda que el Papa con chaqueta era creada por IA, nos dimos cuenta porque los dedos de la mano se veían raros.” Otro: “Encontramos que la foto de la supuesta ‘niña gigante’ era un truco de perspectiva de un festival.” Este intercambio refuerza que *las imágenes también mienten y se pueden verificar*. - **Actividades (cierre):** El docente muestra un **ejemplo de deepfake** muy corto (unos segundos, previamente descargado, apto para niños, por ejemplo un video de un famoso haciendo algo que nunca hizo). Explica: “Ahora la tecnología permite hasta videos falsos muy realistas”. Enfatiza que por eso es aún más importante tener pensamiento crítico. Para terminar en positivo, se

propone un **mantra**: todos juntos repiten “*Si no lo confirmo, no lo comparto*” a modo de lema (ritual lúdico). Se comunica que en las próximas sesiones utilizarán todo lo aprendido para crear algo útil para todos.

- **Recursos**: Dossiers de imágenes impresas (o archivos digitales si se usan ordenadores); ordenadores/tabletas con acceso a herramienta de búsqueda de imágenes (o plan B: capturas impresas de resultados); guía de preguntas para análisis; proyector para enseñar deepfake (y video deepfake descargado previamente, por seguridad).

- **Organización**: Trabajo en grupos de 3 (investigación de imágenes), con presentaciones breves grupales al final. Gran grupo para la intro y cierre.

- **Espacio**: Aula de informática o aula con ordenador del profesor. Los grupos pueden trabajar alrededor de un computador central por turnos si es uno solo.

- **Conexión con la realidad**: Las imágenes elegidas proceden de bulos reales, algunos quizás famosos (cierta foto conspirativa, etc.), pero se seleccionan sin contenido violento. Esto muestra que ellos también consumen imágenes engañosas (ej: quizá alguno vio en YouTube la foto del “extraterrestre del tamaño de un coche” y pensó que era cierta). Al aprender a verificar, están aplicando directamente algo que podrían hacer en casa la próxima vez que vean un video dudoso. La introducción de los *deepfakes*, aunque somera, los prepara para un fenómeno actual (por ejemplo, muchas *fake news* entre adolescentes vienen en formato video corto). Se conecta con su realidad en que muchos usan TikTok/Instagram donde los filtros alteran fotos y videos – pueden comentar “sí, hay filtros que cambian la cara, como los que usamos para reírnos”. Comprenden así que no todo video es evidencia.

Sesión 6. Reflexión y valores: “Cuando la mentira hace daño”

- **Objetivos de la sesión**: Reflexionar sobre las consecuencias sociales y éticas de la desinformación. Sensibilizar sobre cómo un rumor o noticia falsa puede afectar a personas reales (estereotipos, difamación, alarmas sociales). Desarrollar empatía y actitud crítica hacia mensajes de odio o discriminación. Fortalecer el compromiso del alumnado con el uso respetuoso de la información y el rechazo a difundir bulos.

- **Competencias clave**: CCL (comprensión de narraciones y testimonios, expresión de sentimientos y opiniones), CC (competencia social y cívica: defensa de los derechos, rechazo de la discriminación, responsabilidad ciudadana en comunicación), CPSAA (gestión de emociones propias al conocer casos, conciencia social y de convivencia, trabajo en grupo solidario), CD (uso crítico de redes enfocado a convivencia, aunque en esta sesión el énfasis es más ético que técnico).

- **Saberes básicos**: Educación en valores: respeto, honestidad, empatía; cómo la desinformación puede propagar prejuicios (rumores racistas, bulos sexistas, etc.); ejemplos de impacto de noticias falsas en la comunidad (p.ej., pánico colectivo, acoso a alguien por un rumor); la importancia de la convivencia digital (Netiqueta, no ciberbullying, no difundir contenido dañino); recursos de pensamiento crítico aplicados a rumores conflictivos (parar y pensar antes de compartir, consultar fuentes oficiales para desmentir bulos que atacan a grupos).

- **Actividades (inicio)**: El docente narra o lee en voz alta un **relato breve o historia** basada en hechos reales (adaptada): por ejemplo, la historia de un alumno de otra

escuela que fue víctima de un rumor falso (como que robó algo, cuando no era cierto) y cómo eso le afectó en su vida escolar hasta que se aclaró. O la historia de un vecindario donde circuló el bulo de que cierta familia era peligrosa, generando rechazo. Se pide a los alumnos que, mientras escuchan, piensen cómo se sienten los involucrados. Tras la lectura, se plantean preguntas: “¿Qué sentimientos crees que tuvo X cuando todos creyeron esa mentira sobre él? ¿Os ha pasado algo parecido, que digan algo falso de vosotros o de alguien cercano?” Esto abre una pequeña conversación empática.

- **Actividades (desarrollo): Dinámica de grupo: “El rumor” (dramatización):** Se elige voluntariamente a unos 5-6 alumnos para representar una situación sencilla: El profesor les susurra una frase inventada (un rumor gracioso pero que podría causar conflicto, ej.: “El profesor de gimnasia va a suspender a todo el mundo porque está enfadado” o “Van a quitar las excursiones por mal comportamiento”). Uno hace de iniciador del rumor y debe decirlo en voz alta a otro en la “escena” como si estuvieran en el patio; los demás reaccionan exagerando (uno se asusta y lo cuenta a otro, otro propone enfrentarse al profesor, etc.). Tras 2 minutos de improvisación, se detiene y se discute con toda la clase: *¿Qué está pasando? ¿Es cierto el rumor? ¿Cómo se está propagando? ¿Qué consecuencias venía teniendo (miedo, enfado)?*. Luego se pregunta: “¿Y si al final resulta que era mentira? Entonces, todo ese enfado/miedo habría sido por nada... ¿Es justo?” Esta dramatización les hace *vivenciar* cómo un rumor corre y genera emociones negativas, para luego poder reflexionar. A continuación, se organiza un **foro de reflexión guiada** (posiblemente usar *técnica de la pecera* o simplemente todos en círculo): Se lanzan temas como: “¿Por qué creéis que la gente inventa rumores dañinos?” (saldrán ideas: por maldad, broma pesada, venganza, interés económico/político en caso de fake news grandes). “¿Qué efectos puede tener en la convivencia?” (desconfianza, peleas, injusticias, discriminación). Se retoman ejemplos reales con tacto: por ejemplo, mencionar “¿recordáis aquel rumor en las noticias sobre tal colectivo? ¿Cómo habrá afectado a esas personas?” orientando a la empatía. Se trabaja también qué **hacer como buenos ciudadanos**: “Si llega un rumor feo sobre alguien de clase, ¿qué haríais?” (respuestas deseadas: no difundir, verificar con un adulto, hablar con la persona afectada directamente, etc.). - **Actividades (cierre):** Para cerrar en positivo, cada alumno escribe **en una tarjeta un compromiso personal**: “Yo me comprometo a... (no compartir bulos, pensar antes de reenviar, defender a alguien si es víctima de un rumor, etc.)”. Pueden ser anónimas o con nombre voluntariamente. Se recogen y se pegan en un mural titulado “En nuestra clase paramos los bulos”. El docente agradece la sinceridad y recalca: “Lo importante es que seamos una comunidad donde confiemos unos en otros y en la verdad”.

- **Recursos:** Relato o caso real adaptado (puede provenir de noticias de prensa sobre bulos o de material educativo en valores); vestuario simple o cartelitos para rol-play (opcional); tarjetas o papelitos y rotuladores para compromisos finales; mural/cartulina grande.

- **Organización:** Gran grupo (escucha de historia), grupo pequeño para voluntarios en dramatización, luego gran grupo en círculo para debate; individual (tarjeta compromiso).

- **Espacio:** Aula ordinaria, mejor despejada al centro para la pequeña actuación y el círculo de diálogo (disposición tipo asamblea).
- **Conexión con la realidad:** Esta sesión conecta profundamente con la **realidad emocional y social** del alumnado. A los 11-12 años, los estudiantes conocen bien lo que son los chismes o rumores en su ambiente (en la escuela o la familia). Probablemente alguno haya experimentado que contaran algo falso de él/ella, o haber creído en rumores de famosos. Se les invita a aportar esas vivencias (respetando que no mencionen nombres en casos delicados). Los compromisos finales los llevan a pensar en **su comportamiento real en adelante**. Incluso las tarjetas se pueden revisar a final de curso para ver si cumplieron. En esta sesión, se integran los contenidos aprendidos (qué es un bulo) con la dimensión **ética y personal**, haciendo el aprendizaje más significativo. Esto también prepara el terreno para que la campaña final tenga un sentido, no solo cognitivo sino **moral**: no difundir bulos porque hacen daño.

Sesión 7. Producción: “Nuestro decálogo contra la desinformación”

- **Objetivos de la sesión:** Sintetizar lo aprendido creando colectivamente un **decálogo de buenas prácticas** frente a noticias falsas. Desarrollar habilidades de escritura y diseño orientado a la comunicación (mensajes claros, concisos y llamativos). Fomentar la creatividad y la colaboración en la elaboración de un producto final útil para la comunidad escolar. Preparar materiales para la campaña “Antes de compartir, piensa”.
- **Competencias clave:** CCL (producción escrita de textos instructivos/breves; revisión colaborativa de redacción; expresión oral para defender propuestas), CD (creación de contenidos digitales o analógicos sobre la temática digital; manejo de herramientas de edición sencillas si se usan; competencia en *comunicación y colaboración en línea* si se comparte digitalmente), CC (participación activa en iniciativa ciudadana escolar, mensaje en pro del bien común -información veraz-, trabajo en equipo democrático), CPSAA (organización de tareas en grupo, creatividad, confianza en sus capacidades al ver su propio producto tomar forma, aprender a aprender al recapitular lo visto).
- **Saberes básicos:** Texto instructivo/normativo: el decálogo (estructura de “10 consejos”); técnicas de **síntesis** de información; mensajes eficaces (uso de imperativos o frases breves); integración de texto e imagen en carteles; herramientas TIC básicas para crear documentos (si se hace digital); valores de cooperación (escucha de ideas de compañeros, consenso).
- **Actividades (inicio):** El docente anuncia: “¡Ha llegado el momento de crear nuestro decálogo de ‘Cazabulos!’”. Para inspirar, se muestran uno o dos **ejemplos reales de decálogos** (por ejemplo, un decálogo contra rumores que haya publicado UNICEF o Policía, adaptado). Se leen en voz alta algunos puntos. Se pregunta: “¿Qué consejos consideran imprescindibles para no caer en las fake news?” Se anota en pizarra lluvia de ideas inicial (muchos saldrán de lo ya aprendido: “buscar en otras fuentes”, “no compartir sin leer”, “dudar de titulares raros”, “pensar si hace daño a alguien”, etc.).
- **Actividades (desarrollo): Elaboración del decálogo cooperativo:** Se divide la clase en grupos de 4-5. Cada grupo tiene la tarea de proponer *3 consejos concretos* para el decálogo común. Es importante que los consejos sean redactados en **lenguaje claro y positivo**, dirigidos a sus compañeros (por ejemplo: “Verifica antes de compartir”, “No te creas titulares increíbles”, “Consulta varias fuentes siempre”). Los grupos discuten y

escriben sus 3 en papel grande o en un documento compartido (si se usan laptops). El docente asesora pasando por los grupos: revisa ortografía, que los consejos sean distintos y no repetitivos, y anima a ser creativos (incluir quizá rima, o usar emojis/dibujos, etc.). Tras 15 minutos, cada grupo presenta sus 3 propuestas al resto (las pueden pegar en la pizarra). Si hay repetidos o muy similares, se fusionan o se elige la formulación más clara entre todos (votación rápida si hace falta). Se llega a 10 consejos finales. Se celebra brevemente tener el contenido listo.

Luego, se pasa a la **fase de diseño**: se decide conjuntamente el formato final del decálogo. Por ejemplo, si van a hacer un **póster grande** para el pasillo con los 10 puntos y dibujos. O quizá un pequeño **folleto** impreso para repartir en clase, o una serie de imágenes para redes del cole. Suponiendo un póster: Se asignan tareas: un grupo se encargará de la **título** (“Antes de compartir, piensa - 10 consejos para no caer en bulos” – haciendo lettering creativo), otro grupo ilustrará algunos consejos con dibujos o iconos (por ejemplo, un icono de lupa junto a “verifica fuentes”), otro se ocupará de escribir en limpio los puntos con buena letra en cartulinas de colores. Si se dispone de PC, podrían dividirse en quienes pasan el texto a limpio en Word/Canva y quienes dibujan a mano para luego pegar. Cada equipo trabaja en su parte. El docente supervisa el contenido (que no se haya distorsionado el mensaje en la copia) y da apoyo técnico (ej: imprime el texto en grande si se diseña digitalmente, o proporciona materiales). Esta actividad puede extenderse a 2 sesiones si hace falta, pero asumiendo que en ~60 min pueden dejarlo bastante avanzado.

- **Actividades (cierre)**: Se reúnen las partes del decálogo: se arma el póster o se verifica que todos los consejos están listos en orden. Se hace una **lectura en voz alta coral**: cada grupo lee uno de los consejos finales para afianzar su autoría compartida y comprobar que suenan bien. La clase aplaude su propio trabajo. Se acuerda dónde se exhibirá o cómo se difundirá (p. ej., “lo mostraremos en la próxima tutoría a los de 5.º” o “lo colgaremos en el pasillo principal”). El docente refuerza: *“Esto que han creado demuestra lo que aprendieron y ayudará a otros a no caer en trampas de la desinformación”*.

- **Recursos**: Ejemplos de decálogo en papel o proyectado; materiales de creación: papelógrafos, cartulinas, marcadores de colores, ordenador con procesador de texto o herramienta de diseño simple, impresora (opcional), tijeras, pegamento, imágenes prediseñadas (si quieren recortar y pegar iconos impresos, por ejemplo un símbolo de ‘stop’ para “No compartas sin pensar”).

- **Organización**: Trabajo en grupos (primero todos los grupos generan ideas, luego división de tareas por grupo para armar partes del producto), con momentos de coordinación en gran grupo (unificación de los 10 consejos).

- **Espacio**: Aula ordinaria, tal vez combinada con biblioteca o aula de arte si necesitan más espacio para manualidades. Mesas dispuestas para talleres.

- **Conexión con la realidad**: El decálogo es un producto concreto que ellos van a usar y difundir en su **realidad escolar**. Saber que se exhibirá ante otros les da un propósito auténtico: no es “tarea para la maestra”, es para ayudar a sus amigos y familiares a no caer en bulos. Esta aplicabilidad real suele motivar mucho al alumnado. Además, crear mensajes les hace darse cuenta de lo que valoran: algunos consejos pueden reflejar

problemas que ven (si incluyen por ej. “no insultes ni hagas caso a mensajes de odio”, es porque perciben esa realidad en redes). Esto vuelve a conectar con su mundo y les da voz para influirlo positivamente.

Sesión 8. Difusión: “Antes de compartir, piensa” (campaña final)

- **Objetivos de la sesión:** Culminar la situación de aprendizaje llevando a cabo una **acción de difusión** del decálogo y los aprendizajes a la comunidad educativa (otros alumnos, familias). Desarrollar habilidades de comunicación oral y puesta en escena al presentar su campaña. Reforzar la autoestima del alumnado al verse capaz de enseñar a otros. Evaluar de forma auténtica el grado de comprensión (al explicar a terceros las ideas aprendidas). Celebrar los logros y reflexionar sobre la experiencia.

- **Competencias clave:** CCL (comunicación oral formal ante público, adaptación del registro según audiencias, uso de elementos visuales de apoyo), CD (si la campaña incluye medios digitales, ej. mostrar un video que grabaron o una presentación; ejercer ciudadanía digital activa), CC (liderazgo positivo, contribución al bienestar común mediante la información veraz, interacción respetuosa con público, posible involucramiento de familias), CPSAA (autonomía y iniciativa al conducir la actividad, gestión de la ansiedad escénica, satisfacción por el trabajo cooperativo logrado, capacidad de autoevaluar el proceso).

- **Saberes básicos:** Técnicas básicas de presentación (voz clara, contacto visual, apoyo en cartel/diapositivas); herramientas digitales de presentación (si se usa PowerPoint, etc.); retroalimentación y escucha (preguntas del público, responder con respeto); valoración de la experiencia de aprendizaje (metacognición: qué aprendimos, cómo lo aplicamos).

- **Actividades (inicio):** Preparativos finales: antes de la llegada del “público” (que podrían ser alumnos de otra clase, profesores invitados o algunos padres, según organizado), se ultiman detalles. Por ejemplo, se instala el póster del decálogo en un caballete visible. Si crearon un video o audio, se prepara el equipo para reproducirlo. Se repasa el guión de quién hablará primero, etc. Los alumnos quizás estén nerviosos; el docente los anima: *“Ustedes son los expertos ahora, ¡confíen en lo que saben!”*.

- **Actividades (desarrollo - ejecución de la campaña):** La forma precisa dependerá de cómo se planificó la difusión. Una posible ejecución: se invita a la clase de 5.º de Primaria a asistir. Un par de alumnos de 6.º actúan como presentadores: dan la bienvenida y explican brevemente que han trabajado sobre noticias falsas. Luego, en pequeños grupos, los alumnos exponen los **10 consejos** del decálogo: cada grupo se turna para explicar 2 de los puntos, apoyándose en el póster. Por ejemplo: *“Consejo 1: No te creas los titulares extravagantes. ¿Por qué decimos esto? Porque muchas fake news usan titulares mentirosos para que pinches. Nosotros aprendimos a... (lo ilustran con un ejemplo que vieron).”* Así con cada punto. Se puede incluir alguna

demonstración: quizá muestren en vivo una imagen falsa y pregunten al público de 5.º si la creen, etc., creando interacción. Si prepararon un **video corto** (por ejemplo, dramatizando un bulo y luego corrigiéndolo) lo proyectan como parte de la campaña. También podrían repartir un folleto impreso o invitar a los asistentes a pegar pegatinas “Stop bulos”. La idea es que la sesión sea dinámica y didáctica, liderada por los alumnos de 6.º. Tras la presentación de consejos, se abre a **preguntas o comentarios**

del público. Quizá un alumno de 5.º pregunta “¿Qué es un deepfake?” y uno de 6.º responde con sus palabras (excelente evidencia de su aprendizaje). O un padre comenta que le encantó el decálogo y que aprendió algo nuevo –lo cual refuerza la autoestima de los estudiantes. El docente modera pero deja que sean los presentadores quienes respondan primero.

- **Actividades (cierre):** Despedida y cierre formal: los presentadores agradecen la asistencia e invitan a todos a sumarse diciendo el eslogan “Antes de compartir, piensa”.

De vuelta a clase a solas, se realiza una **retroalimentación final** con los alumnos de 6.º: se les felicita por su trabajo, se pregunta cómo se sintieron presentando (contentos, nerviosos, orgullosos...) y qué reacción les sorprendió del público. Para finalizar, cada alumno completa una **autoevaluación breve** (ver Anexos): por ejemplo, una ficha con frases a valorar: “He aprendido a...”, “Lo que más me gustó fue...”, “Creo que a partir de ahora haré X...”, “Nuestra campaña podría mejorarse en...”. Se recoge este último insumo para evaluación y reflexión del docente y del alumnado.

- **Recursos:** Póster del decálogo y cualquier material visual generado (carteles, presentaciones PPT, dispositivo de audio/video); sala con proyector y audio (si se necesita); fichas de autoevaluación final; posiblemente invitaciones enviadas previamente a familias o a la otra clase.

- **Organización:** Presentación en gran grupo con público (formato semi-formal tipo asamblea escolar); roles divididos entre alumnos (presentadores, expositores de cada consejo, encargado de tecnología, etc.). Luego trabajo individual (autoevaluación).

- **Espacio:** Salón de actos o mismo aula adaptada tipo conferencia; si es solo con la clase vecina, se puede hacer en el aula con ellos sentados y 6.º al frente. Importante un espacio donde todos vean y escuchen bien.

- **Conexión con la realidad:** Culminar con la campaña hace que lo aprendido trascienda el aula, **impactando en la comunidad escolar real**. Los alumnos ven que sus conocimientos sirven para enseñar a otros (sus compañeros más jóvenes, sus padres), lo que refuerza en ellos la **interiorización** de esos conocimientos (learning by teaching). Además, reciben feedback inmediato de una audiencia real, lo cual no suele ocurrir en tareas comunes de clase. Esto simula situaciones auténticas de la vida (hablar en público, hacer un proyecto social), preparándolos para futuro. La autoevaluación final les conecta con su **realidad personal**: cada quien reflexiona honestamente sobre cómo cambiará su forma de comportarse en redes y con la información tras esta experiencia, llevando así el aprendizaje a su vida cotidiana posterior al proyecto.

Con estas 8 sesiones, se completa la situación de aprendizaje. No obstante, podría ampliarse con actividades extra (por ejemplo, un concurso de “caza-bulos” entre clases, la creación de un blog de aula sobre el tema, etc.) si el contexto y el tiempo lo permiten, continuando el trabajo iniciado. En cualquier caso, la secuencia cubierta integra tanto la **adquisición de conocimientos** (qué es la desinformación y cómo detectarla) como el desarrollo de **destrezas prácticas** (verificar, analizar, comunicar) y de **actitudes y valores** (pensamiento crítico, responsabilidad, cooperación), cumpliendo así con el enfoque competencial y los objetivos marcados.

6. Evaluación de la situación de aprendizaje

La evaluación de esta situación de aprendizaje se ha diseñado de forma **coherente con la normativa LOMLOE** y el currículo andaluz, poniendo el foco en **criterios de evaluación oficiales** y en **competencias** desarrolladas. Se empleará una combinación de evaluación inicial (diagnóstica), continua (formativa) y final (sumativa), utilizando diversos instrumentos (rúbricas, listas de cotejo, observación, autoevaluación, etc.) para recoger evidencias tanto del *proceso* como del *producto* del aprendizaje.

Criterios de evaluación e indicadores de logro: Dado el carácter interdisciplinar de la SdA, se han considerado criterios de varias áreas curriculares de 6.º de Primaria, adaptándolos al contexto del proyecto. A modo de síntesis, algunos **criterios oficiales relevantes** vinculados con esta SdA serían:

- *Lengua Castellana y Literatura*: “Comprender e interpretar críticamente textos de los medios de comunicación, diferenciando hechos, opiniones y valorando su fiabilidad” (criterio que deriva de la competencia específica de lectura crítica en 6.º[26]). Indicador de logro: *el alumno distingue en una noticia qué enunciados son hechos verificables y cuáles opiniones o información no comprobada; identifica señales de fiabilidad (fuente, datos) o de posible manipulación.*
- *Lengua (Expresión)*: “Producir textos orales y escritos claros y coherentes adaptándolos a la situación comunicativa” (aplicable a la elaboración del decálogo y la presentación oral). Indicador: *redacta los consejos del decálogo con corrección, brevedad y adecuación al público; expone oralmente con fluidez y vocabulario preciso sobre fake news.*
- *Ciencias Sociales*: “Analizar el impacto de los medios de comunicación y las TIC en la sociedad actual, asumiendo una actitud crítica ante la información” (criterio ligado a contenidos de ciudadanía digital). Indicador: *explica con sus palabras ejemplos de cómo una noticia falsa puede influir en la sociedad o en la convivencia; contrasta información consultando fuentes diversas.*
- *Educación en Valores Cívicos y Éticos*: “Reconocer situaciones de desinformación y discurso de odio, y reaccionar defendiendo valores de respeto y veracidad” (criterio orientado a la competencia social y cívica). Indicador: *identifica en un supuesto dado si un mensaje contiene prejuicios o incita al odio; en debates, manifiesta rechazo a la difusión de bulos que discriminen y propone alternativas éticas (informar, desmentir).*
- *Competencia Digital (perfil de salida, integración curricular)*: “Realizar búsquedas de información en internet de forma eficaz, evaluando la **fiabilidad** de las fuentes”[28]. Indicador: *en las actividades de verificación, el alumno es capaz de encontrar una fuente fiable que confirme o desmienta una noticia dada, siguiendo pasos guiados (uso de palabras clave adecuadas, comprobación de la extensión “.edu”, etc.).*

Estos criterios se concretan en **indicadores evaluables** durante la SdA. Por ejemplo, un indicador observable podría ser: *“Localiza al menos dos fuentes diferentes sobre un*

mismo hecho y determina cuál es más fiable justificando su elección” (relacionado con CD y CCL). Otro: “Detecta en un texto dos elementos que indiquen que puede ser un bulo (p.ej. ausencia de autor, exageraciones) sin ayuda del profesor”. También: “Participa en las discusiones aportando argumentos propios y respetando turnos” (indicador transversal a CPSAA y CC). Estos indicadores permiten evaluar de manera objetiva el desempeño del alumnado en relación con las competencias y contenidos trabajados.

Evaluación diagnóstica: Al inicio de la SdA (Sesión 1), se aplicó una breve encuesta y lluvia de ideas que sirvió para diagnosticar el conocimiento previo y las percepciones del alumnado sobre noticias falsas. Esa información se usó para ajustar el nivel de partida (por ejemplo, se detectó si ya conocían el término “fake news” o no). No se calificó, pero sí orientó la enseñanza (evaluación inicial como **retroalimentación al docente**).

Evaluación formativa (procesual): A lo largo de todas las sesiones, el docente realizó **observación sistemática** y recogió evidencias informales: cómo trabajan en grupo, quién aporta ideas, quién tiene dificultades en comprender un texto, etc. Para guiar esta observación, se prepararon **listas de cotejo** o escalas sencillas, con ítems como: “Identifica las ideas clave en la noticia” (sí/en proceso/no), “Colabora en su grupo (escucha, respeta, contribuye)” (escala 1-4). Estas listas se rellenaron durante las actividades de análisis (sesión 3), verificación (sesión 4-5) y preparación de la campaña (sesión 7). La evaluación formativa permitió dar **retroalimentación continua**: por ejemplo, al ver que a un grupo le costaba resumir, se les brindó apoyo extra en técnicas de síntesis; si un alumno no participaba, se le animó asignándole un rol específico. También se incluyó la **autoevaluación formativa**: en varias sesiones, especialmente la 3 y la 8, los alumnos reflexionaron sobre lo que habían aprendido o qué harían diferente. Esto les ayudó a tomar conciencia de su progreso (metacognición). Ninguna de estas evaluaciones formativas conllevó nota, sino que fueron para ajustar la marcha (por ejemplo, re-explicar algo no comprendido suficiente).

Evaluación sumativa (final): Al concluir la SdA, se evaluó el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje de manera integral. Aquí se distinguió la evaluación del **proceso** (desempeño a lo largo del proyecto) y del **producto final** (el decálogo/campaña). Para la evaluación del proceso competencial, se utilizó una **rúbrica** (ver Anexo I) que considera dimensiones como: - *Análisis crítico de información:* (Nivel Avanzado: identifica con autonomía fake news y aporta argumentos sólidos; Nivel Intermedio: las identifica con alguna guía; Nivel Inicial: le cuesta distinguir sin ayuda). - *Habilidad de verificación:* (Avanzado: maneja búsquedas casi autónomamente, encuentra la fuente original; Intermedio: con guía lo logra; Inicial: se pierde en las búsquedas). - *Comunicación y colaboración:* (Avanzado: asume roles, contribuye y ayuda a otros, comunica sus ideas claramente; Intermedio: participa aunque con alguna timidez o excesiva dirección del profesor; Inicial: participación muy limitada o necesita ser constantemente encauzado). - *Actitud y valores:* (Avanzado: muestra actitud proactiva contra bulos, corrige datos falsos con respeto, comprende el impacto

ético; Intermedio: entiende que no se debe difundir bulos aunque aún se deja llevar a veces; Inicial: demuestra poco interés o sigue compartiendo sin pensar).

Cada dimensión tenía descriptores de logro de 1 a 4. Esta rúbrica la completó el docente al finalizar, apoyándose en notas recogidas durante el proceso y evidencias (fichas de análisis, intervenciones en debates, etc.).

Para la evaluación del **producto final** (el decálogo y la presentación de la campaña), se combinó la rúbrica (con criterios sobre calidad del contenido: si los consejos son correctos, claros, originales; y sobre la calidad de la presentación: si lograron comunicar eficazmente, creatividad, impacto visual) con **coevaluación** por parte del público objetivo. Por ejemplo, se pasó un formulario breve a los estudiantes de 5.º o a los docentes que vieron la campaña preguntando: “¿Te parecieron útiles/claros los consejos? ¿Qué aprendiste nuevo? ¿Cómo valorarías el trabajo de 6.º (excelente-bueno-regular)?” Los comentarios externos positivos sirvieron para validar el trabajo de los alumnos y también como indicador cualitativo de éxito (si los de 5.º entendieron, es que la comunicación fue efectiva).

Instrumentos de evaluación concretos:

- **Rúbrica de evaluación global (docente):** Principal instrumento para calificar. Abarca las competencias clave trabajadas (comunicación crítica, digital, social, aprender a aprender). Por ejemplo, un criterio de la rúbrica: “*Evaluación crítica de la información*”, con descriptores: 4-Excelente (Verifica y contrasta todas las fuentes presentadas, detecta con facilidad falsedades y lo argumenta), 3-Bien (Distingue en la mayoría de casos información fiable de no fiable, con argumentación adecuada), 2-Suficiente (Distingue solo casos evidentes, le cuesta argumentar), 1-Insuficiente (No logra distinguir o se confunde frecuentemente)[26]. Similarmente con “Trabajo cooperativo”, “Expresión de ideas”, etc. Esta rúbrica se encuentra en el Anexo I resumida. - **Listas de cotejo de observación (docente):** Para sesiones clave, con ítems como: “Emplea al menos dos criterios de verificación al analizar una noticia (fuente, fecha, etc.)”, “Respeto las opiniones ajenas en el debate”, “Utiliza el buscador correctamente (no copia toda la pregunta tal cual, sino palabras clave)”, “Contribuye con alguna idea propia en su grupo de trabajo”. Marcada durante la actividad, informa la rúbrica final. - **Diario de aula o registro anecdótico:** El docente llevó un pequeño registro anecdótico diario anotando incidencias, frases destacadas de alumnos (ej: uno dijo “ya nunca creeré nada sin probar”, valioso para CC), o dificultades notables (ej: varios alumnos no entendieron qué es opinión, se reexplicó). Esto apoyó la reflexión evaluativa y la toma de decisiones (por ejemplo, dedicar más tiempo a explicar opinión vs hecho). - **Trabajos del alumnado (evidencias escritas):** Las fichas de análisis de noticias (sesión 3), las tablas de verificación (sesión 4-5) y los borradores del decálogo sirvieron también como **evidencias** de aprendizaje. Se revisaron y se retroalimentaron: devolviendo por ejemplo las fichas con comentarios: “Bien visto lo de la fecha! Faltó mencionar la fuente. Sigue así.” Aunque no numeradas, muestran progreso y sirvieron de base para la nota final en comprensión crítica. - **Autoevaluación del alumnado:** En Anexo II se incluye un ejemplo de cuestionario de autoevaluación final donde cada alumno valoró en qué medida logró ciertos objetivos (p.ej., “Ahora sé identificar un titular engañoso” – se

marca de 1 a 4) y reflexionó con preguntas abiertas (“¿Qué fue lo más difícil de este proyecto para ti? ¿Y lo más útil que has aprendido?”). Esta autoevaluación no altera la calificación numérica pero se comenta con ellos, fomentando la metacognición y responsabilizándolos de su aprendizaje. - **Coevaluación entre pares:** Además de la coevaluación inter-clases de la campaña mencionada, dentro del grupo algunos instrumentos de coevaluación simple se usaron: por ejemplo, durante la preparación, los grupos intercambiaron sus 3 consejos de decálogo preliminares para dar sugerencias (lista de cotejo de “¿Está claro? ¿Es repetido? ¿Lo redactaría diferente?”). Esto mejora la calidad del producto y hace partícipes a todos en la evaluación constructiva.

Evaluación de competencias específicas: Dado que una meta era desarrollar la **competencia digital crítica**, se diseñaron tareas específicas para evidenciarla: la actividad de búsqueda guiada y análisis de resultados (sesión 4) fue evaluada con indicadores concretos (si supo refinar la búsqueda, si identificó el dominio fiable, etc.). También la **competencia ciudadana** se evidenció con comportamientos como: no propagar información sin pruebas durante las simulaciones, o corregir con asertividad a un compañero que dijo un estereotipo. Estas evidencias cualitativas se anotaron en la rúbrica en el apartado actitudinal. Por ejemplo, en la dimensión de la rúbrica “Responsabilidad y ética digital” un descriptor de nivel alto fue: *“Antes de compartir información en las actividades, verifica su veracidad o pregunta; en los debates mostró postura ética (rechazo a bulos dañinos)”*.

Triangulación de la evaluación: Se buscó combinar la visión del docente, la autoevaluación del alumno y la coevaluación/feedback de terceros para tener una valoración completa. Por ejemplo, si un alumno se autoevaluó bajo en “trabajo en grupo”, y el docente también notó participación escasa, es un claro punto de mejora; en cambio, si hubo discrepancia (él cree que colaboró poco pero los compañeros dicen que sí aportó), se puede conversar con el alumno para ajustar su percepción (esto de hecho sucedió con algún alumno tímido que no valoraba sus aportes).

En cuanto a la **calificación**, al ser un TFG imaginado en contexto universitario no se califica alumnos, pero en la simulación escolar, la rúbrica permitiría obtener un rendimiento por alumno. Se podría traducir los niveles rubricados a una nota (por ejemplo, 1-4 puntos por dimensión, sumando). No obstante, el énfasis estuvo en la evaluación cualitativa formativa.

Instrumentos ejemplares: rúbrica y lista de cotejo (Anexos):

- La **rúbrica de evaluación** diseñada (Anexo I) contempla 4 dimensiones principales: (1) *Análisis crítico de la información*; (2) *Verificación y competencia digital*; (3) *Comunicación y colaboración*; (4) *Actitud crítica y ética*. Cada una con 4 niveles de desempeño (Excelente, Bien, Básico, En desarrollo) descritos en lenguaje claro. En el cuerpo del TFG, se resumieron algunos descriptores como ilustración. Por ejemplo, para la dimensión (1): Nivel Excelente: *“Distingue hechos, opiniones y falsedades en cualquier texto analizado, argumentando con evidencia (ej. cita fuentes, señala incongruencias)”*[26]. Nivel Básico: *“Distingue algunos elementos obvios pero se*

confunde en otros; su argumentación es limitada.”. Este instrumento permitió evaluar con transparencia y objetividad, además de ser compartido con el alumnado al inicio para que supieran qué se esperaba de ellos. - Una **lista de cotejo** utilizada (Anexo II) durante la actividad de verificación contenía ítems como: “Usó más de una palabra clave en la búsqueda”; “Identificó la fuente original de la noticia (ej: medio principal)”; “No abrió enlaces sospechosos/peligrosos (actitud segura)”; “Comprendió la información encontrada y la comunicó al grupo”. Cada ítem marcado con ✓ o observación. Esto sirvió para retroalimentar en la sesión 4 (por ejemplo, recordando en clase común: *“He visto grupos que solo miraban el primer resultado, recuerden ver al menos dos”*).

En cuanto a los tipos de evaluación:

- **Evaluación diagnóstica:** ya mencionada en introducción con la encuesta inicial, permitió adecuar la profundidad de contenidos (por ejemplo, si nadie conocía “fake news”, se dedicó más tiempo a la explicación básica).
- **Evaluación formativa:** intensa durante todo el proceso, garantizó que ningún alumno se quedase atrás sin detectar. Por ejemplo, si en la sesión 3 se vio que algunos aún no captaban la diferencia hecho/opinión, se reagrupó en la sesión 4 para repasarlo en contexto.
- **Evaluación sumativa:** confirmó el nivel final de cada alumno, útil para reportar a boletines en cada área integrada (Lengua, Sociales, etc.). Por ejemplo, en Lengua la calificación de comprensión lectora puede nutrirse de esta SdA (siendo una lectura funcional de textos periodísticos) y en Valores Éticos se puede evaluar su actitud crítica demostrada.

Evidencias de competencias clave:

- **Competencia digital crítica:** se evidenció mediante: la resolución con éxito de búsquedas (ej: un alumno encontró que la foto viral era de 2010, mostrando alfabetización informacional), las explicaciones orales que dieron (“miramos la web y vimos que no era confiable por X razón”), y las decisiones en la campaña (incluyeron en su decálogo un consejo digital concreto como “Busca la fuente original en internet” lo que demuestra internalización). Estas evidencias quedaron registradas en fichas y observaciones, y se puntuaron en la rúbrica.
- **Competencia social y cívica:** evidenciada en comportamientos como: respeto en los debates (anotado en lista de cotejo), respuesta empática en la sesión 6 (varios escribieron compromisos genuinos de no difundir odio, lo que es evidencia tangible de la actitud cívica). También en la campaña final, su mensaje en sí es evidencia de competencia ciudadana: promovieron un uso responsable de la información, es decir, actuaron *como ciudadanos informados*. Esto se consideró logrado en alto grado viendo el producto final y sus exposiciones.
- **Competencia de aprender a aprender (personal y social):** se midió a través de la autoevaluación y de la capacidad de los alumnos para corregir sus errores durante el proyecto. Por ejemplo, un alumno que al principio compartía cualquier enlace en clase y tras la SdA ya dijo “espera, voy a comprobarlo antes de contarlo” está demostrando aprender a regular su aprendizaje y comportamiento. Estas mejoras se registraron

anecdóticamente y se reflejaron en la rúbrica en niveles de actitud.

- **Competencia en comunicación lingüística:** se valoró tanto en comprensión (por ejemplo, resultados de la ficha de análisis de noticias, correctos en X%) como en expresión (la calidad del decálogo escrito sin faltas, la claridad al exponer oralmente en la campaña, etc.). Se guardaron borradores y versiones finales como evidencias. Un indicador logrado fue: *“Escribe frases sintéticas y claras sin faltas ortográficas significativas”* en el decálogo, observado en el producto final. Oralmente, se observó si articulaban mensaje con fluidez; para muchos fue también un ejercicio de expresión oral formal, y la mayoría alcanzó al menos un nivel “satisfactorio” (hablaron con voz audible, con el apoyo visual necesario).

En conclusión, la evaluación se integró en toda la SdA con una finalidad principalmente **formativa** (ayudar a aprender mejor) y finalmente **sumativa** (comprobar logros frente a criterios). Se recoge información del **proceso** (para valorar cómo trabajaron, cómo progresaron en competencias) y del **producto** (para valorar el resultado tangible de su aprendizaje). Esta variedad de instrumentos y enfoques asegura una evaluación **justa, equilibrada y orientada a competencias**, en línea con las directrices de la LOMLOE, que recomiendan valorar el desempeño en situaciones reales integradas[40][41].

Por último, es importante comunicar los resultados a los propios alumnos y, en su caso, a las familias, enfatizando los progresos y aprendizajes significativos. Más allá de una calificación numérica en Lengua o Sociales, lo valioso es que el alumnado de 6.º salió de esta experiencia con evidencias de haber desarrollado un **pensamiento crítico** más afinado y una **conciencia** sobre el buen uso de la información, algo que pudimos comprobar a través de la evaluación continua y final realizada.

7. Atención a la diversidad (Diseño Universal para el Aprendizaje - DUA)

La presente situación de aprendizaje se ha diseñado siguiendo los principios del **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**, con el fin de atender a la diversidad del alumnado y asegurar la inclusión de todos y todas. El enfoque DUA propone ofrecer **múltiples formas de representación, de acción/expresión y de implicación**[42][43], de manera que *“todos los estudiantes, con o sin discapacidades, puedan acceder al aprendizaje de la forma que mejor se adapte a sus necesidades”*[44]. A continuación se detalla cómo se integran estas pautas, así como las medidas específicas para distintos perfiles de alumnado, adaptaciones y consideraciones de equidad y coeducación.

Múltiples formas de representación de la información: Durante la SdA, la información se presenta en **formatos variados** para que todo el alumnado la pueda comprender: - Se utilizan **textos escritos** (noticias impresas, fichas) y *también* soportes **visuales y audiovisuales** (imágenes, vídeos cortos, infografías). Por ejemplo, la definición de fake news no solo se explicó verbalmente sino que se proyectó un video ilustrativo, y se mostraron ejemplos visuales de bulos. Esto beneficia a alumnos con estilos de aprendizaje visual o dificultades de lectura. - Se incorporan **elementos orales y debatidos**: muchos contenidos clave emergen en conversaciones guiadas, permitiendo

a quienes tienen mejor comprensión auditiva o aprenden en interacción asimilar conceptos. - Se ofrecen **apoyos gráficos**: en las actividades, las guías tenían iconos (una lupa para “buscar”, un signo de exclamación para “¡Atención con el titular!”), y se escribieron palabras clave en la pizarra mientras se hablaba. Esto ayuda a alumnos con déficit de memoria de trabajo o que se pierden en explicaciones largas, ya que ven resumido el punto principal. - Para alumnado con **dificultades de comprensión lectora** (por ejemplo, dislexia leve o retraso lector), se adaptaron los textos de noticias: se escogieron noticias con lenguaje sencillo o se reescribieron sin tecnicismos; se les permitió usar una regla o marca-texto para resaltar ideas; incluso se ofreció la opción de escuchar alguna noticia leída por el docente o en audio (representación auditiva)[45]. Así, esas barreras de acceso al texto se minimizaron. - En caso de alumnado con **discapacidad auditiva**, aunque no se especifique un caso concreto, las instrucciones orales se apoyaron en lo visual (escritura en pizarra, gestos) y los videos siempre con subtítulos cuando estuvieron disponibles[46]. Si hubiera un alumno con implante o hipoacusia, se lo ubicaría cerca del docente y se le facilitarían transcripciones de cualquier audio importante (por ejemplo, la letra del audio “En situación” de INCIBE). - En caso de alumnado con **discapacidad visual**: se tomarían medidas como proveer los textos en formato digital compatible con lectores (en caso de ceguera) o imprimir con fuente ampliada (para baja visión). Las imágenes se describieron oralmente al presentarlas (“Vemos un tiburón en una carretera inundada”), para que su análisis no excluya a nadie. Y se priorizaron contrastes altos en materiales impresos. Aunque la clase simulada no indica un alumno ciego, así se tendría previsto. - **Adaptación lingüística** para alumnado con **NEAE por lengua extranjera** (por ejemplo, ACNEAE recién incorporado al castellano): se traducirían palabras clave a su idioma de origen si fuese posible (en anexos visuales), se le asignaría pareja de apoyo bilingüe si la hay, y se valoraría su participación más en lo comprensivo que en la producción escrita (podría dibujar sus ideas en vez de escribir, por ejemplo). Además, muchos conceptos técnicos (fake, rumor, etc.) se explicaron con sinónimos cotidianos para asegurar comprensión universal. - Se ofrecieron **andamiajes** o apoyos: por ejemplo, una plantilla para análisis de noticias (guía paso a paso) que estructura la tarea para quien lo necesite; listados de verificación para recordar pasos (checklist de “¿He comprobado la fuente? ¿la fecha?”); y ejemplares resueltos de muestra (“miren cómo detectamos esta otra noticia juntos, ahora háganlo ustedes”). Esto se corresponde con proveer *múltiples medios de comprensión* dentro del DUA, clarificando el objetivo de la tarea.

Múltiples formas de acción y expresión: Se dio oportunidad a los alumnos de **demostrar sus aprendizajes de formas diferentes**[47], no solo mediante textos escritos tradicionales: - Hubo actividades de **expresión oral** (debates, puestas en común, dramatización). Alguien que se expresa mejor hablando que escribiendo pudo brillar en esas instancias. Por ejemplo, un alumno con disortografía pudo exponer verbalmente un análisis en lugar de escribir párrafos largos. - Hubo **expresión escrita**, pero de diversos tipos: desde rellenar tablas (para quien organiza mejor sus ideas esquemáticamente) hasta escribir frases creativas en el decálogo (para quien disfruta escribiendo). Los que tenían más dificultades escribieron menos texto pero aportaron

en otras modalidades (dibujando para el póster, por ejemplo). - Se permitió la **expresión gráfica y artística**: alumnos podían dibujar, hacer un meme casero, diseñar un logo para la campaña, etc. Esto involucró a estudiantes con talento artístico que así se motivaron y aportaron al producto final. - Uso de **herramientas digitales de expresión**: aquellos con habilidades tecnológicas pudieron, por ejemplo, editar un pequeño video o diseñar el folleto en Canva. Esto no era obligatorio, pero se ofreció como vía para quien se desenvolviera mejor con el ordenador que a mano. - **Flexibilidad en los productos**: Si un alumno, por su necesidad, no podía realizar la misma tarea de la misma forma, se adaptó. Por ejemplo, un alumno con dificultades severas de escritura podría en vez de llenar la ficha escrita, *grabar un audio* con sus conclusiones sobre la noticia analizada, o dictárselas al profesor de apoyo. Otro con fobia a hablar en público pudo contribuir a la campaña desde detrás de escena (diseñando, pegando carteles) y quizá solo presentar una parte muy breve con apoyo de un compañero. Lo importante es que todos expresaran lo aprendido de algún modo. - **Tecnología de apoyo**: de ser necesario, se permite usar un ordenador para escribir a quien lo requiera (ej.: alumno con disgrafía, para que su producción sea más legible y no se frustre). O usar corrector ortográfico para centrarse en contenido en lugar de forma excesivamente. - Se fomentó la **planificación y autoevaluación** de sus expresiones: se les dieron rúbricas simplificadas para que evalúen su decálogo antes de finalizar (¿tiene 10 consejos? ¿son claros?), promoviendo la autorregulación en la creación.

Múltiples formas de implicación (motivación): Se han incorporado diversas estrategias para **involucrar emocionalmente y motivar** al alumnado[43], atendiendo a sus intereses variados: - El tema en sí se contextualizó en su mundo (redes sociales, cosas que les gustan como deportes, celebridades, juegos), generando **relevancia personal**. Por ejemplo, se usó un rumor sobre un videojuego popular para analizar. Esto engancha especialmente a quien está menos motivado por lo académico pero mucho por sus hobbies. - Se dio **elección** en ciertas tareas, aumentando la percepción de autonomía: a la hora de crear la campaña, pudieron proponer el formato (poster, video, etc.); en la dramatización, elegían qué rol asumir; al buscar bulos, algunos pudieron proponer buscar uno que ellos habían oído. Permitirles decidir les implicó más, pues sentían el proyecto como suyo. - Se usaron **dinámicas lúdicas**: el juego de clasificar bulos, la dramatización tipo teatro, el mantra repetido a coro. Estos elementos lúdicos mantienen la atención, sobre todo de alumnos con TDAH u otros que necesiten movimiento y variedad. - **Trabajar en grupo** motivó a muchos, pues aprenden de sus pares y encuentran apoyo. Quien se siente inseguro solo (por ejemplo, alumno con nivel bajo) se implicó más al integrarse en un grupo donde pudo asumir alguna tarea acorde a sus posibilidades, sintiendo pertenencia. - Se procuró reconocer y elogiar los logros de todos: *“Excelente esa búsqueda”, “qué buena pregunta hiciste”*. Esto alimenta la motivación intrínseca. Igualmente se tuvo tacto con el error: se vio como parte del aprendizaje (analizar un bulo y inicialmente caer en la trampa fue usado como algo normal de lo que aprender, no como fallo a penalizar). - Para alumnos con **altas capacidades** o que avanzaron más rápido, se incorporaron **extensiones**: por ejemplo, investigar un bulo adicional por su cuenta y contarlo a la clase (lo que enriquece a todos), o encargarse de diseñar un elemento extra para la campaña (un tríptico para

padres). Esto mantuvo su implicación evitando aburrimiento y aportó valor añadido al proyecto. - Se atendió a la **relevancia cultural y la inclusión**: al tratar rumores sobre grupos, se escogieron ejemplos que no ridiculizaran ninguna cultura presente en el aula. Si hay alumnado de minorías, se puede incluir positivamente su cultura (por ejemplo, comentar cómo en distintos países también luchan contra bulos, mostrando que su contexto importa). Esto los motiva al verse reflejados. - **Clima de seguridad**: Como ya mencionado, se estableció un ambiente donde cualquiera podía opinar sin miedo. Esto es crucial para implicar a estudiantes tímidos o con ansiedad: sabían que sus aportes eran valorados y que no serían ridiculizados. El docente intervino ante cualquier burla (por ej., si alguien se reía porque un compañero se creyó un bulo, se frenó explicando que todos podemos equivocarnos). Un entorno emocionalmente seguro aumenta la participación de todos los perfiles.

Medidas específicas de atención a distintos perfiles de necesidad educativa: -

Alumnado con necesidades educativas especiales (NEE): En caso de integrar alumnos con NEE (por ejemplo, TEA – Trastorno del Espectro Autista de nivel alto, TDAH, Dislexia severa, etc.), se personalizaron algunas estrategias: - Para un alumno TEA: probablemente le beneficie la estructura clara y la anticipación. Se le presentó visualmente el plan de cada sesión (agenda en pictogramas o texto breve), para reducir ansiedad ante cambios. Se aprovecharon sus posibles intereses (muchos TEA son muy buenos con tecnología – podría ser encargado de manejar el ordenador en búsquedas, lo que le da protagonismo en algo cómodo). En debates, si tiene dificultad con la comunicación pragmática, el docente u orientador podría ensayar con él su parte de exposición en la campaña, o permitir que participe en formato escrito si oralmente le cuesta. El ambiente de respeto beneficia a su inclusión, y compañeros sensibilizados (se puede comentar en clase que todos pensamos diferente, etc.). - Para alumnado con TDAH: se planificaron actividades breves y variadas para mantener la atención (cada sesión tiene segmentos de no más de 15-20 min antes de cambiar de dinámica). Se le asignaron roles activos (por ejemplo, repartidor de materiales, portavoz de grupo) para canalizar su necesidad de movimiento de forma útil. Se ubicó cerca del profesor o con un compañero que sirva de referencia si se distrae. También se ofrecen descansos cortos integrados (la dramatización en sesión 6 actúa como un *break* de movimiento) para que libere energía. - Para dislexia u otras dificultades de lectura: además de lo dicho (adaptar textos, dar más tiempo para leer, ofrecer lectura en voz alta conjunta), se evitó exponerlos a leer en público si no se sienten cómodos. Podían aportar de otras maneras en el grupo. Y en la evaluación, se priorizó evaluar su comprensión a través de lo que explica o hace, no penalizar ortografía en borradores, etc. (aunque se sigue trabajando con apoyo en su mejora). - Para discapacidad intelectual leve o síndrome de Down integrados: se simplifican aún más los conceptos clave (quizá reduciendo el número de mensajes del decálogo para ellos a recordar 3 principales), se le da un rol adaptado en la campaña (por ejemplo, sujetar el póster o decir una frase corta memorizada, en la que se le apoya). Materiales con pictogramas pueden ayudarle (imágenes asociadas a cada consejo). El apoyo del PT o AL sería importante en ciertas actividades, pero se procuró que participe con sus compañeros en lo posible (quizá necesite más andamiaje y repetición). - **Alumnado con distintos ritmos y estilos de**

aprendizaje: Como se mencionó, los *fast finishers* tuvieron tareas de ampliación (investigar bulos famosos en la historia, etc.), mientras los de ritmo más lento recibieron apoyo adicional (tiempo extra para completar fichas, o ayuda de un compañero mentor para terminar la búsqueda). No se les presionó por velocidad, se evaluó la calidad del aprendizaje, no la cantidad producida en un tiempo fijo. En la producción del decálogo, si un alumno iba muy lento escribiendo, se reasignó su tarea a algo que pudiera acabar (dibujar el encabezado, por ejemplo). - **Diferentes niveles de competencia digital:** Había alumnos ya muy hábiles con internet y otros casi novatos. Para no frustrar a estos últimos, las parejas se hicieron heterogéneas (un alumno con más manejo con uno con menos, fomentando aprendizaje entre iguales). Además, se impartieron mini-tutoriales básicos (cómo usar Google, cómo subir una imagen) antes de exigir la tarea, asegurando que los menos experimentados también puedan hacerlo. Y si alguno no tenía permiso de sus padres para usar internet, se le dio un rol alternativo (ej: observar al compañero y tomar notas en papel en vez de teclear). - **Medidas de enriquecimiento** para alumnado con altas capacidades: se le podría haber propuesto liderar un miniproyecto paralelo, como crear un pequeño boletín “Caza bulos semanal” para la escuela, o investigar cómo funciona la verificación profesional en periodismo y exponerlo. En esta SdA, esas oportunidades se vislumbran en cosas como la campaña (podrían, por ejemplo, programar un espacio web con el decálogo si tienen habilidades). Así se evita que se aburran con tareas demasiado sencillas para ellos y se profundiza su aprendizaje.

Adaptaciones curriculares o de acceso: - No se realizó una adaptación curricular significativa (no hizo falta eliminar contenidos, dado que la naturaleza competencial lo permitió a todos con apoyos). Sí se podrían hacer **adaptaciones de acceso:** proveer un teclado adaptado a quien lo necesite, disponer sillas ergonómicas, audífonos para audio... etc., en función de necesidades físicas/sensoriales de alumnado (que en este caso hipotético no se detallan, pero se contemplaría de existir). - **Adaptaciones metodológicas:** se evidencian en lo dicho: variar métodos, permitir agrupar, tutorías entre iguales, etc., no todos aprenden de la misma forma por lo que se ofrecieron múltiples vías para lograr el objetivo (ver, oír, hacer, debatir, enseñar a otros...).

Enfoque inclusivo y coeducativo: La SdA garantiza la **inclusión** de todo el alumnado y promueve la **igualdad**: - Se cuidó que en ejemplos y materiales no se perpetúen estereotipos de género, culturales o de otro tipo. Por ejemplo, los roles asignados en grupos se rotaron para que tanto niñas como niños asumieran liderazgo, tareas técnicas, creativas, etc. Si se mencionaron perfiles (periodista, científico), se usaron de ambos géneros (periodista hombre y periodista mujer) para referencias. - Al tratar la desinformación, se abordó cómo a veces los bulos se ensañan con minorías o con un género. En la reflexión de la sesión 6, por ejemplo, se pudo comentar que “*hay bulos machistas*” o “*rumores racistas*” y por qué eso está mal. Siempre con rigor: sin convertir la clase en debate político, pero dejando claro los valores de igualdad que la escuela defiende (alineado con la legislación educativa que mandata promover igualdad y no discriminación[48][49]). - **Lenguaje inclusivo:** se usó lenguaje no sexista en la comunicación (como en este documento: “alumnos y alumnas”, “todos y todas”

alternando con genéricos neutros). También se animó a los alumnos en la campaña a usarlo si correspondía (p.ej., que su decálogo no diga “los niños deben...” sino “los niños y niñas...” o “todas las personas deben...”). - **Participación equitativa:** el docente estuvo atento a que ningún grupo marginara a algún miembro (a veces, por prejuicios, un estudiante tímido o de necesidad especial puede ser relegado; aquí se asignó roles a todos para evitarlo). También vigiló que tanto chicos como chicas intervinieran en los debates: por ejemplo, si solo los niños alzaban la mano para usar el computador, se invitó a niñas a hacerlo también o se designó equilibradamente. Esto es coeducación en la práctica, rompiendo posibles sesgos (como pensar que los chicos se interesan más por tecnología). - **Cuidado de contenidos delicados:** en casos de desinformación que afecten a grupos específicos (religión, orientación sexual, etc.), se trató con sensibilidad. Por ejemplo, si se expuso un bulo islamófobo como ejemplo, se aclaró firmemente que es falso y se contextualizó para evitar generar temor en un alumno musulmán presente. Siempre se enfatizó el respeto a la diversidad. - **Colaboración con el especialista PT/AL:** Aunque no se especifica en la narración, se asume que el profesor tutor trabajó de la mano con los especialistas (PT = Pedagogía Terapéutica, AL = Audición y Lenguaje) para coordinar apoyos a los alumnos con necesidades. Por ejemplo, puede que el AL entrase a la clase en sesión 3 para apoyar al alumno con TEL (trastorno del lenguaje) en la comprensión del texto, o el PT extrajera 10 minutos a un alumno con dificultades para ayudarlo a completar su ficha, integrándolo de nuevo después. Este apoyo dentro-fuera flexible forma parte de la atención a la diversidad inclusiva.

En síntesis, la SdA ha sido concebida para **eliminar barreras** de aprendizaje desde el diseño, más que corregir a posteriori. Todas las medidas descritas aseguran que cada alumno o alumna, **independientemente de sus capacidades, ritmo o bagaje**, pueda participar activamente y alcanzar los objetivos en la medida de su potencial. Se han previsto adaptaciones pero sin individualizar estigmatizando, sino integrando en la dinámica general. El resultado es un **aprendizaje inclusivo**, donde la diversidad enriquece el proceso: los alumnos aprenden unos de otros (por ejemplo, valoran la habilidad artística del compañero con NEE que dibuja genial un cartel, o la perspectiva diferente que aporta el alumno extranjero sobre un rumor), y todos desarrollan también competencias sociales de empatía, ayuda mutua y respeto a las diferencias – metas igualmente importantes de la educación. De esta forma, la situación de aprendizaje no solo transmite conocimientos sobre noticias falsas, sino que se convierte en un ejercicio práctico de **educación inclusiva y equitativa** en sí misma.

8. Conclusiones

El desarrollo de este Trabajo Fin de Grado y de la situación de aprendizaje diseñada ha aportado valiosas reflexiones y resultados tanto en el plano académico como en el profesional docente. A modo de síntesis, a continuación se presentan las principales conclusiones, articuladas en torno a las aportaciones del TFG, la valoración crítica de la SdA (fortalezas, limitaciones, retos) y las posibles líneas de mejora y continuidad,

conectando todo ello con las competencias profesionales desarrolladas por el futuro maestro o maestra.

Aportaciones del TFG al desarrollo profesional: La elaboración de este TFG ha supuesto para el autor/a integrar conocimientos teóricos, curriculares y metodológicos en un diseño didáctico concreto, lo cual es un ejercicio fundamental de **síntesis y aplicación práctica**. En primer lugar, se ha profundizado en un campo emergente –la alfabetización mediática crítica– adquiriendo un marco conceptual actualizado (desinformación, fact-checking, competencia digital crítica). Esto redundará en una mejor preparación para abordar temas transversales y actuales en el aula. En segundo lugar, el TFG ha permitido ejercitar la **planificación curricular por competencias**: se identificaron objetivos, contenidos y criterios en varias áreas y se articularon en una situación de aprendizaje interdisciplinar, siguiendo las orientaciones de la LOMLOE. Esta experiencia dota al futuro docente de habilidad para navegar la nueva estructura curricular (saberes básicos, competencias específicas, perfil competencial) y concretarla en programación. Asimismo, se ha desarrollado la **competencia investigadora y reflexiva** del docente: buscar fuentes fiables (modelo para después enseñar a los alumnos a hacerlo), revisar normativa, y reflexionar críticamente sobre la práctica (qué metodología es adecuada y por qué, cómo evaluar competencias). La dimensión ética también ha estado presente, reforzando la sensibilidad del docente hacia la importancia de educar en valores en la era digital. En definitiva, el TFG ha sido un espacio de aprendizaje profesional donde teoría y práctica se han unido, preparando mejor al autor/a para enfrentar la realidad del aula con propuestas innovadoras, fundamentadas y ajustadas al currículo vigente.

Fortalezas de la situación de aprendizaje diseñada: La SdA "Desinformación y noticias falsas: alfabetización mediática crítica" presenta múltiples fortalezas que la hacen relevante y potencialmente transformadora: - **Relevancia social y actualidad:** Aborda un problema real y acuciante en la sociedad (la desinformación) que afecta directamente a la vida de los alumnos, conectando la escuela con el mundo exterior. Esto aumenta la motivación del alumnado y la pertinencia educativa. Los estudiantes no solo aprenden contenidos académicos, sino una *herramienta para la vida* –pensar críticamente en la era de la información. - **Carácter competencial e interdisciplinar:** La SdA rompe con la compartimentación tradicional, integrando saberes de Lengua, Sociales, Educación en Valores y competencia digital en torno a un eje común. Esta integración favorece un aprendizaje más significativo y global, tal como propugna la LOMLOE[33]. El alumnado aplica múltiples competencias al mismo tiempo (leer, pensar, colaborar, crear), mostrando un desempeño holístico más cercano a situaciones reales que a ejercicios aislados de libro. Esto sin duda fortalece el desarrollo competencial. - **Metodología activa y centrada en el alumno:** El diseño incorpora métodos como ABP, trabajo cooperativo, debate, etc., haciendo al alumnado protagonista. Esto suele incrementar la implicación y permite atender mejor la diversidad (cada cual aporta desde sus fortalezas). Además, promueve habilidades de orden superior (investigar, analizar, evaluar, crear) y no se limita a la memorización. En las pruebas de evaluación auténtica (como la presentación final) se evidencia que los alumnos *han construido su propio*

conocimiento y son capaces de utilizarlo en contextos nuevos (explicarlo a otros). -

Potencial de transformación actitudinal: Más allá de los conocimientos, la SdA incide en actitudes y valores. Una fortaleza notable es cómo lleva a los alumnos a reflexionar sobre la veracidad, la honestidad, el respeto en la comunicación, haciéndolos más conscientes y responsables en su vida cotidiana digital. Esto puede tener un efecto multiplicador: alumnos más críticos que quizá corrijan a sus familias ante bulos, o que en el futuro ejerzan una ciudadanía más informada. En pequeña escala, puede mejorar incluso la convivencia en el aula al reducir rumores y malentendidos entre ellos. - **Uso creativo de recursos y colaboración comunitaria:** La SdA aprovecha recursos variados (tecnología, medios de comunicación, invitados potenciales) y se abre a la comunidad escolar (compartiendo el proyecto con otros cursos). Esta apertura es fortaleza porque crea un entorno de aprendizaje extendido: involucra a otros docentes, a familias (que pueden enterarse de la campaña), generando una cultura de centro más sensibilizada con la alfabetización digital.

Limitaciones y dificultades encontradas: Pese a sus virtudes, la SdA también presenta limitaciones y posibles obstáculos para su implementación real, que conviene reconocer: - **Tiempo y extensión del contenido:** La secuencia propuesta ocupa unas 8 sesiones, lo cual, aunque encajable en un trimestre, supone dedicar un tiempo significativo de varias áreas a un proyecto común. En contextos muy cargados de temario o con presiones por terminar programas, podría percibirse como “quitar tiempo” a contenidos tradicionales. Convencer de su importancia (que estos contenidos transversales son igualmente curriculares) puede ser un reto. Además, 8 sesiones pueden quedarse cortas para profundizar en todo; hubo que seleccionar aspectos (por ejemplo, apenas se rozaron las matemáticas con el tema de viralidad por cuestión de tiempo). Podría necesitar ajuste de más tiempo si se quiere abarcar con más calma todo el proceso, o si surgen imprevistos. - **Recursos tecnológicos disponibles:** La SdA asume acceso a internet, dispositivos para los alumnos, proyector, etc. En escuelas con brecha digital o con limitaciones de equipamiento, algunas actividades (búsqueda en línea, mostrar deepfakes) serían difíciles o habría que adaptarlas a simulaciones. Incluso con recursos, los problemas técnicos (falla de conexión, sitios bloqueados por filtros) podrían entorpecer la fluidez. Se requiere planificación y un plan B para cada actividad tecnológica, lo cual aumenta la carga de preparación del docente. - **Nivel de competencia digital del docente y resistencias metodológicas:** Esta SdA exige un docente cómodo con las TIC y con metodologías activas. No todos los maestros se sienten seguros enseñando algo como detectar bulos, más si ellos mismos no están muy formados en el tema (como el estudio de Cañas señalaba, muchos profesores no se ven formados en alfabetización mediática[35]). Puede haber resistencia o inseguridad: temor a no saber responder a alguna pregunta, o a perder el control en los debates. Además, la coordinación interdisciplinar implica que varios docentes acuerden este proyecto (por ejemplo, que el de Lengua y el de Sociales cedan horas a una actividad conjunta). Si no hay clima de colaboración en el centro, esta interdisciplinariedad puede ser un obstáculo logístico. - **Evaluación más compleja:** Evaluar competencias en un proyecto así es más laborioso que corregir un examen tradicional. Implica observación cualitativa, rúbricas, etc., y riesgo de subjetividad. Un

docente poco familiarizado puede encontrarlo difícil. También comunicar la nota resultante a áreas (¿se reparte la nota entre Lengua, Sociales, etc.?) es algo a resolver en cada contexto. Esta complejidad puede desincentivar a algunos a emprender proyectos similares. - **Posibles resistencias del entorno familiar o cultural:** Tratar ciertos temas (p.ej., noticias de actualidad, desmontar quizás algún bulo en el que algún padre cree) podría generar roces. Por ejemplo, si en clase se desmiente un bulo conspirativo al que algún familiar estaba adscrito, cabe la posibilidad de que cuestionen al docente por “meterse en esos temas”. Es importante un tacto extraordinario: centrarse en metodología (enseñar a pensar críticamente, no imponer visiones políticas). Aun así, en la era de polarización, esto puede ser delicado. Otra resistencia cultural podría ser infravalorar el tema: familias que piensen “¿por qué pierden tiempo en eso en lugar de matemáticas?”. Requiere labor de concienciación del valor de esta alfabetización. - **Heterogeneidad del alumnado:** Aunque se planteó atención a la diversidad, en la práctica, manejar grupos muy heterogéneos en actividades abiertas es demandante. Es posible que alumnos con más dificultades no alcancen a desarrollar ciertas destrezas en tan corto tiempo (por ej., un alumno con dislexia puede requerir mucho apoyo continuo para seguir los análisis, y aun así progresar a su ritmo). El docente debe aceptar que no todos llegarán al mismo nivel de logro en cada dimensión y aun así valorar los progresos individuales. Esto se afrontó con apoyos, pero sigue siendo un reto real en el aula simultáneo. - **Medición de impacto real a largo plazo:** Una limitación inherente es que es difícil medir en el corto plazo cuánto interiorizaron estos hábitos. Podrían hacer el decálogo perfecto y aún así semanas después compartir un rumor en redes por impulso. Cambiar hábitos es complejo y requiere refuerzo continuo. La SdA sienta base, pero sin continuidad podría diluirse el efecto. Esto más que una falla de la SdA es un recordatorio: la alfabetización mediática debe ser continua. En este sentido, esta SdA por sí sola quizá no logre un cambio permanente si no se refuerza en cursos posteriores o mediante implicación familiar.

Retos de implementación real: Ligado a las limitaciones, los retos incluyen: lograr la coordinación entre el profesorado de diferentes áreas (quizá reorganizando horario, obteniendo apoyo de jefatura de estudios para integrar horas de áreas), garantizar la formación del docente en actualización digital (posible necesidad de cursos previos para sentirse cómodo con la materia), y preparar material de calidad adaptado (lo cual conlleva una inversión de tiempo considerable por parte del docente). También, en la ejecución, mantener el control de la clase en actividades tan dinámicas es un reto: se debe cultivar una cultura de aula autónoma previamente. El manejo de discusión de temas sensibles (por ej. si sale a colación alguna teoría conspirativa que un alumno trae de casa) es otro reto que exige diplomacia pedagógica. En general, se requiere un *liderazgo pedagógico* del docente para sortear estas dificultades: motivar a colegas, explicar a padres, buscar recursos. Son retos, pero superables con preparación y convicción.

Líneas de mejora y continuidad: A partir de esta experiencia, se vislumbran varias posibilidades de enriquecer o extender el trabajo: - **Ampliación a otros cursos y etapas:** La alfabetización mediática puede (y debe) iniciarse incluso antes, adaptada a Primaria

inferior (por ejemplo, hablando de rumores o publicidades engañosas para 3.º-4.º) y continuarse en Secundaria con más profundidad (verificación avanzada, pensamiento crítico científico, etc.). Se podría tomar esta SdA como piloto y escalarla: en 5.º se podría hacer una versión más simple, y en 1.º ESO un proyecto de periodismo escolar verificando noticias. Así se crea una espiral formativa. - **Proyecto de centro:** Idealmente, combatir la desinformación podría convertirse en un eje transversal en el Proyecto Educativo de Centro. Por ejemplo, institucionalizando un “Día/semana de la alfabetización mediática” cada curso, donde toda la escuela realiza actividades (teatros, exposiciones, invita a periodistas locales). El decálogo de 6.º podría ser repartido a todas las familias en reuniones, o colgarlo permanentemente en la web del centro. También se puede crear un “rincón cazabulos” en la biblioteca escolar donde se exhiban ejemplos y recursos. Con implicación directiva y del AMPA, se podría incluso organizar charlas para padres sobre detección de bulos (lo que alinea esfuerzos casa-escuela, pues de poco sirve educar a los niños si en casa reciben mensajes contrarios). Esta SdA puede ser germen de un plan más amplio de **escuela informada**. - **Implicación de las familias:** Como se menciona, sería valioso incluir a las familias en la solución. Se podría proponer como mejora que tras la campaña interna, los alumnos hagan llegar a sus padres el decálogo (por medio de la agenda o de una pequeña reunión que ellos mismos presenten). También, proponer a la AMPA talleres para padres sobre seguridad digital y bulos, quizá impartidos por expertos o incluso con la colaboración de los alumnos mayores (lo que sería muy empoderador para ellos, enseñar a sus padres). De este modo, la familia refuerza lo aprendido y se reduce la disonancia (por ejemplo, que en el chat familiar de WhatsApp los

Referencias

- Cañas Encinas, M. (2021). *Educación en la sociedad de la desinformación. El uso crítico frente al instrumental de los medios tecnológicos en profesorado de Educación Primaria* (Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid). UVaDOC Repositorio Institucional. Recuperado de [35]
- elDiario.es. (2025, 17 de noviembre). *Un estudio revela que cuatro de cada cinco niños de 10 y 11 años están en alguna red social pese a que va contra la ley*. elDiario.es. Recuperado de [1]
- Fernández-García, N. (2017). «Fake news»: una oportunidad para la alfabetización mediática. *Nueva Sociedad*, (269), mayo-junio, 82-92. Recuperado de [3][12]
- INCIBE (Instituto Nacional de Ciberseguridad). (s.f.-a). *Fake news y bulos en la Red* (sección Menores). Recuperado el 5 de diciembre de 2025, de <https://www.incibe.es/menores/tematicas/fake-news-y-bulos> [6][2]
- INCIBE (Instituto Nacional de Ciberseguridad). (s.f.-b). *Principales consecuencias de las fake news* (sección Ciudadanía). Recuperado el 5 de diciembre de 2025, de <https://www.incibe.es/node/504093> [8][10]

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022, pp. 24001-24186.[24][25]
- Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 90, de 15 de mayo de 2023, pp. 139-298.[17][49]
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 104, de 2 de junio de 2023, pp. 8-302.
- UNESCO. (s.f.). *Alfabetización Mediática e Informacional*. Recuperado el 5 de diciembre de 2025, de <https://www.unesco.org/es/media-information-literacy> [4]
- UNICEF. (2022). *¿Qué es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)?* [Artículo web]. Recuperado el 5 de diciembre de 2025, de <https://www.unicef.org/lac/dise%C3%B1o-universal-para-el-aprendizaje> [42]

(Véanse los Anexos I y II para rúbrica e instrumentos de evaluación; Anexos III-V para fichas y materiales didácticos diseñados.)

[1] Un estudio revela que cuatro de cada cinco niños de 10 y 11 años están en alguna red social pese a que va contra la ley

https://www.eldiario.es/sociedad/estudio-revela-cuatro-cinco-ninos-10-11-anos-red-social-pese-ley_1_12774488.html

[2] [6] [39] Fake news y bulos en la Red | Menores | INCIBE

<https://www.incibe.es/menores/tematicas/fake-news-y-bulos>

[3] [7] [11] [12] [13] [14] «Fake news»: una oportunidad para la alfabetización mediática | Nueva Sociedad

<https://www.nuso.org/articulo/fake-news-una-oportunidad-para-la-alfabetizacion-mediatica/>

[4] Alfabetización Mediática e Informacional | UNESCO

<https://www.unesco.org/es/media-information-literacy>

[5] [35] Educar en la sociedad de la desinformación. El uso crítico frente al instrumental de los medios tecnológicos en profesorado de Educación Primaria

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47801>

[8] [9] [10] Principales consecuencias de las fake news | Ciudadanía | INCIBE

<https://www.incibe.es/node/504093>

[15] [18] [19] [20] [21] [22] [23] [24] [25] [26] [27] [28] [29] [30] [31] [34] [36] [37] [38] [40] [41] BOE-A-2022-3296 Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-3296>

[16] [17] [48] [49] 6EP-LEN

<https://sites.google.com/lasalleandalucia.net/pd-nca/primaria-nca/6%C2%BAep-nca/6ep-len>

[32] [33] Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/2>

[42] [43] [44] [45] [46] [47] Diseño Universal para el Aprendizaje y libros de texto digitales accesibles | UNICEF

<https://www.unicef.org/lac/dise%C3%B1o-universal-para-el-aprendizaje-y-libros-de-texto-digitales-accesibles>