



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

¡DE DETECTIVES A PERIODISTAS! LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA DE SECUNDARIA: PROYECTO DIDÁCTICO

Alumno/a: Castro Cañete, Lorena

Tutor/a: Prof. D. M^a de los Santos Moreno Ruiz

Dpto.: Didáctica de la Lengua y la Literatura

Junio, 2022

ÍNDICE

0. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE.....	2
1. INTRODUCCIÓN	3
2. JUSTIFICACIÓN.....	4
3. OBJETIVOS.....	4
4. METODOLOGÍA.....	5
5. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA	6
5.1. <i>Posverdad, fake new y educación</i>	6
5.1.1. <i>¿Cómo se informan los adolescentes?</i>	8
5.2. La alfabetización mediática: una necesidad educativa europea	9
5.2.1. <i>La competencia mediática</i>	15
5.2.1.1. <i>Presencia de la competencia mediática en la ESO: la LOMCE y el caso de la materia de Lengua Castellana y Literatura</i>	17
5.3. La noticia en la prensa digital: nuevas características.....	19
5.4. Enfoques pedagógicos adoptados.....	21
5.4.1. Aprendizaje por proyectos: un nuevo horizonte cooperativo.....	21
6. PROYECTO DIDÁCTICO.....	25
6.1. Legislación.....	25
6.2. Introducción y justificación del proyecto.....	25
6.3. Contextualización del centro.....	26
6.4. Contextualización del aula.....	28
6.5. Objetivos generales.....	29
6.6. Objetivos del Proyecto Didáctico.....	29
6.7. Competencias clave.....	30
6.8. Contenidos.....	32
6.9. Elementos transversales.....	33
6.10. Metodología.....	34
6.11. Temporalización.....	35
6.12. Secuenciación de las sesiones y tareas propuestas.....	36
6.13. Atención a la diversidad.....	46
6.14. Recursos materiales.....	47
6.15. Evaluación: criterios de calificación, indicadores y estándares de aprendizaje	47
7. Conclusión.....	53
8. Bibliografía.....	55
ANEXOS.....	60

0. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE:

El tema que aborda este Trabajo Fin de Máster es la necesidad de la alfabetización mediática e informacional en la educación formal en la era de la posverdad. Pretende, por un lado, integrar una necesidad que viene marcada por organismos mundiales como la UNESCO o la Comisión Europea en el ámbito educativo, esta es la competencia mediática en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa de Secundaria. Por otro lado, analizar su presencia en la LOMCE. Se trata de un proyecto didáctico que apela al desarrollo del pensamiento crítico ante los contenidos cibernéticos informativos. El tratamiento de la competencia mediática se presenta de manera transversal desde la materia de Lengua Castellana y Literatura. Para ello, el alumnado investigará sobre las *fake news*, redactará sus propias noticias, trabajará con noticias orales y escritas pertenecientes a la prensa digital y orientaremos el desarrollo de las sesiones a la consecución del producto final comunicativo: un noticiero.

Palabras clave: alfabetización mediática, pensamiento crítico, *fake news*, posverdad, noticia

ABSTRACT AND KEYWORDS:

The topic of this Master's Thesis is the need for media and information literacy in formal education in the post-truth era. It aims, on the one hand, to integrate a need that is marked by world organizations such as UNESCO or the European Commission in the educational field, this is media competence in the teaching-learning process in the Secondary stage. On the other hand, analyze its presence in the LOMCE. It is a didactic project that appeals to the development of critical thinking in the face of informative cybernetic content. The treatment of media competence is presented transversally from the subject of Spanish Language and Literature. To do this, the students will investigate fake news, write their own news, work with oral and written news belonging to the digital press and guide the development of the sessions to achieve the final communicative product: a newscast.

Keywords: media literacy, critical thinking, fake news, post-truth, news

1. INTRODUCCIÓN

En una sociedad caracterizada por la hipermediatización y la avalancha de información, el análisis crítico del contenido al que nos exponemos es una prioridad. El acceso a la información de las nuevas generaciones requiere, inminentemente, desarrollar habilidades y competencias que le permitan verificar la misma y comprender la multimedialidad de la nueva prensa digital.

Con este trabajo se pretende aportar un ingrediente más a la implementación de la alfabetización mediática en la Educación en Medios de Comunicación en la Etapa Secundaria Obligatoria.

Para ello, en una primera parte presentamos el estado de la cuestión, donde analizamos los conceptos más significativos que justifican la necesidad de la educomunicación: la posverdad o las *fake news*. Seguidamente, cabe realizar una aproximación sobre el acceso a la información de los jóvenes, puesto que necesitamos una concepción sobre los aspectos que posibilitan y significan el modo en el que los jóvenes acceden y comprenden la información.

Por consiguiente, la alfabetización mediática bien estipulada por organismos europeos por lo que es necesario un análisis de las definiciones y características estipuladas por la UNESCO o la CE para poder, entonces, situar la competencia mediática en el Currículo español.

También en esta primera parte serán expuestas las características más relevantes de la noticia en la prensa digital, pues sirven de pautas para la presentación de la Educación en Medios en el aula.

Por último, hemos de finalizar el estado de la cuestión acercando al lector de este trabajo a los principios pedagógicos, técnicas y metodologías asociadas al Aprendizaje por Proyectos y al Aprendizaje Cooperativo. Ambos tipos metodológicos conforman el esqueleto de la consecución de la segunda parte: el proyecto didáctico.

El segundo bloque se fundamenta, no solo en el estado de la cuestión, sino en mi propia experiencia como docente. En él es presentado una mejora sobre un proyecto didáctico que llevé a cabo en el periodo de prácticas docente del Máster. Estos contenidos serán trabajados en el aula de 1º de la ESO desde una perspectiva comunicativa, utilizando los recursos digitales que el centro tiene a disposición del alumnado.

2. JUSTIFICACIÓN

El modo en el que nos llega la información de los hechos que suceden en el mundo es una cuestión que determina en gran medida la opinión pública de la sociedad contemporánea, caracterizada por ser una sociedad hipermediatizada. Esto es una cuestión comunicativa y mediática que tiene que llevarse a las aulas de secundaria. La formación del alumnado de Secundaria en medios de comunicación no puede suponer únicamente un acercamiento a sus tipos, géneros periodísticos, estructura de noticias... Por ello, este trabajo encuentra su apoyo en las recomendaciones sobre alfabetización mediática estipuladas por la Comisión Europea (207, 2009, 2020) y por la UNESCO, que serán desarrolladas posteriormente.

Además, el diseño de este trabajo viene motivado por varias razones, estas son:

- a. la consecución de un aprendizaje realmente significativo, donde el alumnado tiene que acercarse a la concepción de la situación de la información en la sociedad actual.
- b. la adquisición necesaria de unas herramientas que le permitan analizar la información que reciben y producen en su vida diaria.
- c. el desarrollo de la competencia comunicativa en relación con la competencia mediática.
- d. el conocimiento previo de los medios de comunicación periodísticos y televisivos. El alumnado, generalmente, conoce estos medios y ha sido lector o espectador de los contenidos que difunden. El género periodístico de la noticia es un texto informativo en continua presencia en el día a día de nuestro alumnado, ya que es encargada de informar de los sucesos o hechos que ocurren en la actualidad.

En esta línea, dichas razones se sustentan en un concepto que funciona como premisa de todo lo que se exponga a continuación en este trabajo: la *posverdad* y la necesidad de formar al alumnado en competencia mediática y comunicativa. Aprender el concepto de *posverdad* trae consigo el desarrollo de unas herramientas críticas que te permiten analizar la información que recibes y produces.

Por ello, y por su relación con la competencia mediática, este trabajo acerca al docente o lector del mismo a los conceptos más relevantes para una aplicación efectiva de una propuesta didáctica basada en los medios de comunicación.

3. OBJETIVOS

Este trabajo pretende presentar un proyecto didáctico sobre los contenidos teóricos de los medios de comunicación y su implementación en el aula de 1º de la ESO. Para ello se apoya en las investigaciones que conforman el estado de la cuestión. Por ende, el objetivo principal es realizar una aproximación a los conceptos de

alfabetización y competencia mediática, con el fin de desarrollar las mismas en el alumnado, mediante el análisis y producción de textos orales y escritos pertenecientes a la prensa. Así, tenemos también como objetivos:

- Realizar una aproximación teórica para determinar el concepto de *posverdad*, competencia comunicativa, alfabetización y competencia mediática y el periodismo digital.
- Revisar la competencia mediática y su definición desde los Consejos de Europa hasta su implementación en el currículo de la LOMCE.
- Reflexionar sobre la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado de Secundaria a partir del estudio de los medios de comunicación.
- Realizar un proyecto desde la materia de Lengua Castellana y Literatura para trabajar la competencia mediática a partir de sus contenidos.
- Relacionar la competencia comunicativa y la competencia mediática en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Identificar el acceso de los adolescentes a los medios de comunicación televisivos y digitales.
- Presentar el noticiero televisivo como una herramienta de aprendizaje comunicativo y mediático en la etapa de Secundaria.

4. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos marcados se han seguido unas pautas metodológicas específicas.

El proyecto didáctico ha sido diseñado y aplicado por mí en un aula real, durante el periodo de mis prácticas docentes. Esta experiencia ha sido fundamental para presentar este trabajo, ya que supone una mejora de los aspectos aplicados en la realidad del aula. Han sido utilizados los medios, contenidos, materiales y experiencias recogidas en la consecución real de este proyecto para plantear el trabajo que se presenta en estas páginas.

En primer lugar, se ha realizado una exhaustiva revisión bibliográfica de manera que hemos seleccionado aquellos estudios, trabajos, investigaciones y libros más relevantes para hacer una aproximación teórica correcta sobre los conceptos clave de este proyecto. En este paso ha sido incuestionable el papel fundamental de los documentos elaborados por la Comisión Europea.

Tras extraer los conceptos y cuestiones más relevantes en la confección del trabajo, se ha realizado un índice *in gradatio*, con el fin de hacer una aproximación dirigida, desde lo más elemental (*posverdad*) a lo más observable en el currículo (medios de comunicación) para el posterior diseño del proyecto.

Por último, a partir del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas y la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, han sido elaborados los componentes curriculares de este proyecto didáctico y han sido diseñadas las sesiones.

5. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

5.1. *Posverdad* y *fake news*: la viralización de la información

Como ya ha sido adelantado, *posverdad* es la premisa del desarrollo de este trabajo y, por supuesto, hemos de definirla en primer lugar. Esta cuestión ha sido tratada desde múltiples perspectivas y áreas de conocimiento, sobre todo se asocia a las sociedades democráticas, al uso de la *posverdad* por parte de los partidos políticos o los medios de comunicación... Aquí dedicaremos un apartado para definir la *posverdad* en relación con la información que recibimos, sin entrar significativamente en cuestiones democráticas o políticas. Es decir, sintetizaremos las características más relevantes.

Para ello, nos interesan los trabajos realizados por Bermúdez y Casares (2019), Lomelí (2019), Guarín Núñez y González (2020), Delgado y Pérez (2020), Fernández y Camón (2020), entre otras muchas investigaciones que tratan el hecho de la *posverdad* desde múltiples perspectivas.

En primer lugar, para realizar una aproximación a su significado, hemos de atender a la definición realizada por el Diccionario Oxford, que en el año 2016 determinó *posverdad* como palabra del año: «relating to circumstances in which people respond more to feelings and beliefs than to facts» (Oxford Dictionary, s.f.).

En este sentido, siguiendo con obras lexicográficas, la RAE la define como «Distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales» (Real Academia Española, s.f.).

Así, Rodrigo-Alsina y Cerqueira (2019, p. 225) apuntan a la intencionalidad que implica la definición del diccionario de español. Para nosotros también es clave la introducción de «manipulación» y «distorsión» en la definición de este concepto, pero también su relación con las creencias y las emociones.

Bermúdez y Casares (2019, p. 55) dicen que, la *posverdad*, tiene que ver con lo que la persona está dispuesta a creer que es verdad, según sus prejuicios y expectativas. Apuntan al cambio de categoría gramatical que supone la traducción del vocablo inglés

al español *post-truth* (adj.)- *posverdad* (sust.), y ajustan esta traducción apuntando a los *mecanismos posverdad*, que «hacen referencia al funcionamiento de ese concepto, que indica que la ciudadanía contemporánea está más dispuesta a creer lo que quiere creer que a considerar los datos reales, ya sean empíricos, ya sean evidencias científicas, ya sean meras referencias a la realidad» (p. 56).

En síntesis, la *posverdad* es una tendencia social que consiste en asimilar como cierto aquello que se corresponde con nuestras creencias, emociones y principios morales. Se dejan a un lado los hechos objetivos de conocimiento que conforman la realidad, dando prioridad a aquellos hechos o ideas que encajan con la concepción del mundo de cada individuo y, por tanto, de cada sector ideológico existente en la sociedad. Por ello supone una distorsión de la realidad.

En educación esto lo traducimos en el desarrollo del pensamiento crítico, base fundamental del análisis que estamos buscando desarrollar en el alumnado con este proyecto. Esto será explicado en el siguiente punto.

Por tanto, los medios de comunicación juegan un papel fundamental, ya que todo ello implica la carencia en el análisis de la información que se viraliza y difunde en las redes sociales y en los medios de comunicación.

En una sociedad mediatizada, cualquier persona puede encontrar un post, un vídeo, un titular, que se corresponda con su manera de ver el mundo, con la opinión que tenga un usuario X sobre una noticia. Lo más probable es que esos post no correspondan a la realidad más objetiva y que, ni siquiera, provengan de una fuente oficial o fiable. En definitiva, el usuario de internet está expuesto a asimilar el contenido falso que se viraliza en las redes en forma de noticia, opinión...en otras palabras, a asimilar las *fake news*. Estas «son una manifestación de las muchas que tiene la posverdad» (Méndez y Pérez, 2019, p. 119), por ello suponen un foco principal en este trabajo. La aparición de noticias falsas supone un refuerzo a la distorsión de la realidad que hemos mencionado anteriormente

Como exponen Castillo-Yépez y Quezada (2019), «las fake news tienen el 70% de probabilidad de ser compartidas por unos usuarios y creídas por otros, incluso más que las verdaderas» (p. 93). Además, señalan la supremacía de la inmediatez respecto a la veracidad; es más urgente la creación y generación de contenido, la inmediatez, que confirmar o comprobar que el contenido que se genera y se comparte es verdadero (pp. 93-94).

En conclusión, todo esto se traduce en la facilidad de difusión de informaciones falsas que tiene cabida por las redes sociales, el internet en general y, además, la alusión a las emociones que encontramos en la creación de textos periodísticos. Por ende, los conceptos de *posverdad* y *fake news* se encuentran interrelacionados, siendo

el segundo una manifestación del primero. En este trabajo son considerados como dos indicadores de emergencia para implementar las herramientas necesarias para combatir la falta de análisis crítico en las aulas.

5.1.1. ¿Cómo se informan los adolescentes?

El sector de la población en el que nos vamos a centrar son los adolescentes, llamados «nativos digitales», en aquellas edades comprendidas desde los 11 a los 16 años. Hemos de tener en cuenta, antes de comenzar, que los adolescentes que son y serán nuestro alumnado son «prosumidores» de información. Es decir, la consumen, y la producen. Como docentes, podemos comprobar cuando entramos cada día al aula que, generalmente, el alumnado está informado sobre las noticias que han acontecido esa mañana, o el día anterior. Es observable que los adolescentes se informan, pero ¿cuáles son sus hábitos de consumo de información o noticias?

Para contestarlo, debemos saber cómo reciben la información cognitivamente. Se caracterizan, primero, por «una profunda preferencia por lo visual e icónico» (Sala y Ponce, 2020, p. 93), y, segundo, por ser «multitarea» (Martínez y González, 2010, p. 7). Es decir, acostumbran a realizar diversas actividades a la vez y están expuestos a la estimulación de la multimedialidad.

Conciben la lectura de la prensa digital como conciben el hecho de escuchar música, desde el ocio y el entretenimiento, no como un medio de conocimiento de información por sí mismo, por lo que suele ser compatibilizado con la consecución de otras actividades (Sánchez, 2021, p. 156; Yuste, 2015, p. 180). Este punto cabe tenerlo en cuenta porque es un indicador directo de la necesidad de una educación multimodal, donde los cinco sentidos se vean implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

De lo anterior subyace, entonces, la inmediatez. Las lecturas de información que hacen implican una carencia de reflexión puesto que la inmediatez también tiene que ver con un ritmo de lectura rápido y superficial (2021, p. 156; 2015, p. 180). El consumo de los contenidos a los que acceden es rápido, lo que, «les lleva a saltar de un tema a otro sin profundizar demasiado en ninguno» (Sala, Ramos y Ponce, 2020, p. 93).

Bastan dichos saltos de información para crear una opinión y difundir una noticia mediante un *retuit*, sin un análisis más profundo (2020, p. 94).

De lo anterior se desprende que, «filtran los contenidos con una menor capacidad crítica» (Sánchez, 2021, p. 156). No encontrar en la recepción de contenidos informativos un espacio de conocimiento implica, por supuesto, una menor capacidad de análisis y un proceso de reflexión superficial. (2015, p. 180).

Otra característica importante sobre el acceso a la información de los jóvenes es la supremacía del soporte **digital** (2015, p. 181). Los jóvenes son nativos digitales, están acostumbrados a consultar y acceder a información que quieran, cuando quieran y desde donde quieran. Por ello, es lógico que tengan internet como vía preferente para informarse (2021, p. 155). De este modo, los medios de comunicación tradicionales, como el periódico, quedan relegados a un plano totalmente secundario como medio de consulta para las generaciones más jóvenes (2021, p. 155; 2015, p. 179).

Relacionado con el anterior, los jóvenes buscan temas de información de su interés, y las redes sociales e internet les permite encontrar contenidos relacionados más fácil y rápidamente (2015, p. 179). Por tanto, consultan contenidos reiterativos, que repiten los temas que les interesan y, probablemente, desde su mismo punto de vista, lo que impide un acceso plural a la información: desde múltiples perspectivas y sobre diversos temas.

Los nativos digitales han nacido en la hipertextualidad y la interactividad, son plenamente conscientes de la facilidad de ampliar información y de difundir noticias, prensa, informaciones o contenido en cuestión de un momento. La preferencia por el soporte digital se explica desde estas dos cuestiones: la hipertextualidad les permite ampliar información de una manera más rápida y, además, les permite interactuar con la noticia, con su red de contactos conocida, e incluso comentar sus puntos de vista (2021, p. 157).

Por último, y de acuerdo con García (2018), el interés hacia las noticias de los jóvenes no es cada vez menor, lo que está disminuyendo es el acceso a la prensa impresa, prefieren la prensa digital.

En conclusión a este apartado, las características que aquí acaban de nombrarse explican el fácil acceso de los contenidos de las *fake news* en la opinión de los adolescentes, además de la falta de crítica ante consideración de información veraz, ya que la inmediatez, la superficialidad y la falta de reflexión analítica desde el pensamiento crítico, son características cognitivas básicas del acceso a la información de la generación digital.

5.2. La alfabetización mediática: una necesidad educativa europea

Una vez que han sido desarrollados los conceptos base, y han sido descritas las características del acceso a la información posibles de nuestro alumnado, hemos de adentrarnos plenamente en el plano educativo internacional y nacional.

La escuela es un agente social, y como tal, ha de plasmar su función en la vida real; esto solo lo consigue una buena práctica docente. Las cuestiones que han sido descritas en estas páginas no pueden quedar en un segundo plano, necesitamos una

alfabetización mediática que haga posible el desarrollo de un pensamiento crítico real, desde cualquier especialidad.

Mediante una breve revisión del estado de la cuestión, comenzaremos mencionando la *Declaración de Grünwald* sobre la educación relativa a los medios de comunicación (1982). A finales del S. XX –aunque ya existían antecedentes teóricos-, la UNESCO alertó sobre la necesidad educativa de un desarrollo crítico ante las nuevas formas de comunicación: una alfabetización mediática e informacional.

Diez años después surge el concepto de *Educomunicación* en una convención de expertos convocada por la UNESCO, UNICEF y CENECA¹ (Santos, 2015, p. 15). Concretaron que:

La educomunicación incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad. (CENECA, UNICEF, UNESCO, 1992)

Asimismo, la *educomunicación* se refiere a la necesidad de una educación mediática, exenta de una mera transmisión de lo que son los medios de comunicación (Aparici, 2011). Implica un análisis de las informaciones a la que estamos expuestos. Por ello, es necesario un proceso de enseñanza/aprendizaje basado en el diálogo como principio pedagógico elemental (2011). Se entiende el diálogo como una metodología para interactuar, y es necesario que exista entre profesor y alumnado (Aparici, 2011).

De este modo, el discente participa en la adquisición de conocimientos y herramientas necesarias para desarrollar una alfabetización mediática. Dicho de otro modo, la comunicación entre docente y discente tiene que sustentarse en el diálogo, la reciprocidad, y por tanto, en la comunicación y el intercambio de roles que implica que esto implica para desarrollar un pensamiento crítico (2011).

Nos detendremos en el año 2007, en el que la Comisión Europea lanzó una Comunicación titulada *Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital* (2007). En ella exponen que «la alfabetización mediática constituye una cualificación clave irrenunciable en la sociedad de la información y de la comunicación» (2007). La CE (2007) pretende aportar las claves necesarias para construir un concepto a nivel europeo sobre este tipo de alfabetización. Entre los supuestos que se exponen en este documento, destacamos:

- La alfabetización mediática posibilita la participación activa de los ciudadanos de la Unión Europea y asegura el pluralismo de los medios de comunicación (2007).

¹ Centro de indagación y Expresión Cultural y Artística

- La penetración de los medios de comunicación digitales ha sido ocasionada por la incisión de tecnologías innovadoras (2007).
- El uso de internet que hacen los jóvenes viene dado a partir de un conocimiento poco sistemático sobre el uso de los medios de comunicación (2007).
- La gravedad de la falta de información y de su contrario. Nuestra sociedad presenta un panorama mediático de hiperinformación, la atención del usuario que accede a cualquier medio de comunicación se consigue mediante la estimulación y la formación de opiniones (Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2018, p. 15).
- La facilidad de transmitir y difundir información por internet hace que «cada usuario de internet se convierte potencialmente en periodista» (2007). Es por ello que en nuestro proyecto, el alumnado será quien cree un producto periodístico (2007).
- La educación mediática como medio para alcanzar la alfabetización mediática desde las escuelas (2007).
- Los responsables de la alfabetización mediática son: políticos, periodistas, medios de comunicación en general, bibliotecas, centros de educación culturales, instituciones de educación... (2007).

Por consiguiente, la CE señala en este documento que la alfabetización mediática implica:

- Poseer las capacidades para utilizar de forma autónoma los distintos medios de comunicación.
- Comprender y valorar críticamente los contenidos de los medios de comunicación
- Difundir contenidos en los medios de comunicación críticamente
- Filtrar certeramente y ordenar la información y los datos que se obtienen.

Según la relación de las características que hemos expuesto, *educomunicación* y alfabetización mediática son dos conceptos hermanados. Así, esta Comunicación fue reiterada en la *Recomendación de la Comisión sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente* (2009). En ella se responsabiliza directamente a los Estados miembros de la implementación de procesos de alfabetización mediática en el ámbito escolar.

Llegamos, entonces, al 2020 con las *Conclusiones del Consejo sobre la alfabetización mediática en un mundo en constante transformación* (2020/C 193/06).

En este documento se presenta el panorama actual como un continuo e impredecible progreso digital y tecnológico (p. 23) que:

- permite que los medios de comunicación incida en las relaciones sociales y comunicativas (p. 23);

- han transformado la manera en la que se consumen y producen contenidos de información (p. 24);
- ha implicado la desinformación y la manipulación, términos que hacen alusión a la definición que hemos estipulado sobre la posverdad (p. 25);
- ha dejado subyacer la necesidad en educación mediática para acceder, seleccionar y comprender desde una perspectiva crítica para evitar la desinformación (p. 26).

Si seguimos con el análisis de las recomendaciones de la UNESCO, hemos de señalar la publicación *Alfabetización Mediática e Informativa. Curriculum para Profesores* (2011, p. 182). En ella se diferencia entre alfabetización mediática, informativa y digital:

Alfabetización mediática	Comprender y utilizar los medios de masas de forma segura, incluyendo un entendimiento informado y crítico de los medios y de las técnicas que los medios emplean y sus efectos. También la capacidad de leer, analizar, evaluar y producir comunicación en una variedad de formas (por ej. televisión, imprenta, radio, computadoras, etc.). Otra forma de entender el término es la habilidad para decodificar, analizar, evaluar y producir comunicación en una variedad de formas. (p. 182)
Alfabetización digital	La habilidad de utilizar tecnología digital, herramientas de comunicación o redes para localizar, evaluar, usar y crear información. También se refiere a la habilidad para entender y usar la información en múltiples formatos de una gran gama de recursos que se presentan por medio de la computadora, o la habilidad de una persona para desempeñar tareas eficientemente en un ambiente digital. La alfabetización digital incluye la habilidad de leer e interpretar los medios, reproducir datos e imágenes a través de la manipulación digital y evaluar y aplicar el nuevo conocimiento obtenido en los ambientes digitales. (p. 182)
Alfabetización informativa	Se refiere a la habilidad de reconocer la información cuando se la necesita y localizarla, evaluarla, usarla de una manera eficaz y comunicar la información en los diversos formatos. (p. 182)

Tabla 1. Definiciones de los tipos de alfabetización. Elaboración propia.

No obstante, estos tres tipos de alfabetización están totalmente vinculados. Cuervo (2017) señala cuatro puntos en los que estos tres tipos de alfabetización se relacionan:

- a. Derechos humanos. El acceso a la información y la libertad de expresión son un derecho humano, y para acceder a ella necesitamos estos tipos de alfabetización (p. 141).

- b. Pensamiento. Como venimos desarrollando a lo largo del trabajo, la reflexión desde el pensamiento crítico permiten contrastar y dar veracidad a las noticias que nos llegan, permiten «la identificación de las funciones sociales de los medios de comunicación» (p. 143).
- c. Competencias. Permiten adquirir competencia mediática, que será explicada exhaustivamente en el siguiente punto (p. 143).
- d. Población. Los tres tipos de alfabetización inciden en la sociedad y en la vida personal de cada uno de sus individuos y posibilitan la participación de la ciudadanía en la sociedad (p. 143). Una educación basada en la interdependencia de estas alfabetizaciones dota «a los individuos del conocimiento sobre las funciones de los medios de comunicación y los sistemas de información». (p. 144).

Por ello, para nosotros, la alfabetización informacional y digital están dentro del cajón de la alfabetización mediática, y cuando mencionamos esta última, estamos mencionando también las demás. Según Cuervo (2017) «la educación en medios se replantea como un lugar de convergencia entre las diferentes alfabetizaciones (...); la alfabetización mediática, y la alfabetización de información, son interdependientes y están relacionados entre sí, siendo cada vez más difícil su distinción» (p. 144).

Desde esta perspectiva de interdependencia y la complementariedad que presentan, la UNESCO recomienda relacionar las distintas alfabetizaciones mediante un mismo concepto

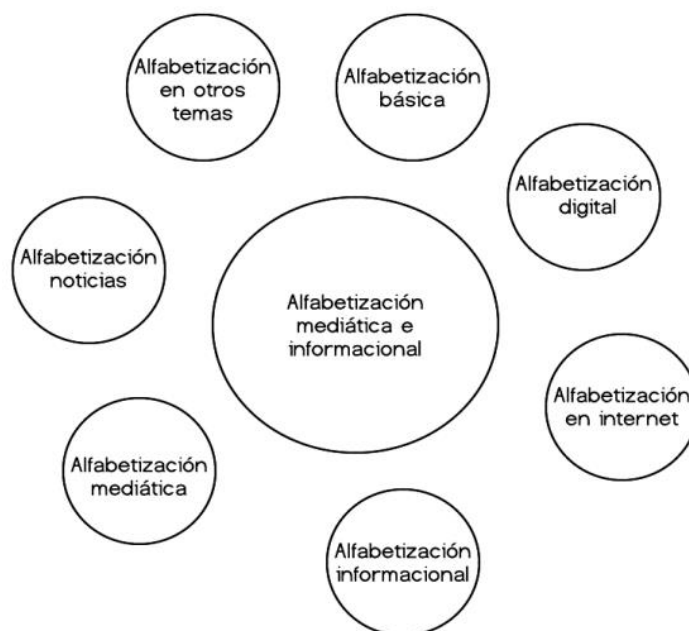


Fig 1. Composición conceptual de la educación mediática e informacional (Grizzle, et al., 2013; citada en Cuervo, L., 2017, p. 146).

En este contexto, es necesario enseñar al alumnado a utilizar la tecnología digital desde una perspectiva crítica (digital), para «facilitar el desarrollo de destrezas informativas» (Cuervo, 2017, p. 146) y que sea posible localizar y evaluar de manera efectiva la información que se necesita (informativa). Solo de este modo lograrán alcanzar las técnicas necesarias para percibir la comprensión y producción de los contenidos de los medios de comunicación desde un punto de vista reflexivo y un acceso veraz a la información (mediática).

Las tres son una unión necesaria. Trabajarlas individualmente no supondría un aprendizaje significativo en medios de comunicación, y es por ello que nos acogemos a la definición estipulada por la CE (2007), en la que se incluyen los aspectos que definen a cada una de las alfabetizaciones anteriores en la definición de la alfabetización mediática:

es entendida como un concepto genérico que engloba todas las capacidades técnicas, cognitivas, sociales, cívicas, éticas y creativas que permiten a una persona acceder a información y medios de comunicación y utilizarlos de manera eficaz, así como crear y compartir de manera segura y responsable contenido mediático a través de diferentes plataformas. La alfabetización mediática no debe limitarse al aprendizaje de herramientas y tecnologías, sino que también debe tener el fin de aportar a los ciudadanos el pensamiento crítico necesario para discernir, analizar realidades complejas y reconocer la diferencia entre opiniones y hechos. Todas estas capacidades permiten al ciudadano participar en los ámbitos económico, social y cultural de la sociedad, así como desempeñar un papel activo en el proceso democrático. (CE, 2007, p. 24)

En relación con los puntos de convergencia que hemos citado anteriormente, la UNESCO ha elaborado en 2022 una guía para la implementación de la alfabetización mediática e informativa en los planes de estudios, *Normas mundiales sobre las directrices para la elaboración de planes de estudios de alfabetización mediática e informativa* (2022). En él estipulan cinco leyes sobre la alfabetización mediática e informativa, totalmente relacionadas con los puntos de relación (vid. Fig. 1) (2022, p. 15-16). Estas cinco leyes promueven la universalidad de internet y una serie de principios básicos para una intervención didáctica en medios de comunicación (2022, p. 15).

Además, nos guiaremos por sus enfoques pedagógicos y las estrategias de aplicación para la alfabetización mediática e informativa, lo que veremos en la metodología del proyecto didáctico.



Fig. 2. Leyes de la alfabetización mediática (UNESCO, 2022, p. 16)

5.2.1. La competencia mediática

En el ámbito de la educación, el proceso de enseñanza es competencial. Por ello, si nos centramos en una alfabetización mediática, tenemos que tener en cuenta que el objetivo es alcanzar una serie de habilidades que logren adquirir dicha competencia. Esta se compone de: a) lo audiovisual, b), lo informacional, c) lo digital (Delgado y Pérez, 2018, p 13).

Anteriormente hemos hablado de la supremacía de lo emocional ante lo analítico, por lo que es fundamental que nuestro alumnado sepa reconocer, gestionar, conocer y controlar las propias emociones para tener, así, una actitud más reflexiva y alcanzar el autoconocimiento (2018, p 17) frente a la comprensión y producción de información. Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez (2012; 2018) incluyen en la educación mediática la educación emocional como un aspecto fundamental en la educación en medios.

Por tanto, en la práctica docente no hemos de olvidar que para alcanzar una educación mediática hemos de atender también a la educación emocional.

Es definida como «un conjunto interrelacionado y complejo de conocimientos, destrezas y actitudes que nos permiten desenvolvemos eficazmente en el paisaje mediático, tanto para acceder, analizar y evaluar los mensajes como parte importante de nuestra cultura contemporánea, como para comunicarnos de un modo competente en un contexto mediático gestionado por tecnologías digitales en constante evolución» (Delgado y Pérez, 2018).

Desarrollar esta competencia implica:

- Asegurar el tratamiento crítico de la información y el derecho a una «comunicación competente, libre, crítica y activa». (2018, p 15).
- Desarrollar «habilidades relacionadas con la codificación y la decodificación, lo técnico-instrumental, y la interpretación y cultura» (2018, p 14).
- Capacitar para la relación entre la lectura, la escritura y los contextos pragmáticas en general, teniendo en cuenta, sobre todo, el contexto cultural y la interacción social. (2018, p 14).

El conjunto de elementos que componen la competencia mediática es organizado por Pérez y Delgado (2012, pp. 32-33) en diez dimensiones. Tras un estudio exhaustivo de trabajos anteriores de teóricos como Celot (2009), Pérez- Tornero (2004), la CE (2007; 2009) o Marqués (2009), determinan que la competencia mediática ha de integrar tres ámbitos distribuidos *in gradatio*: desde el conocimiento de los procesos de producción o el acceso a la información, por ejemplo, a la creación de productos mediáticos como formas de expresión (2012, pp. 32).

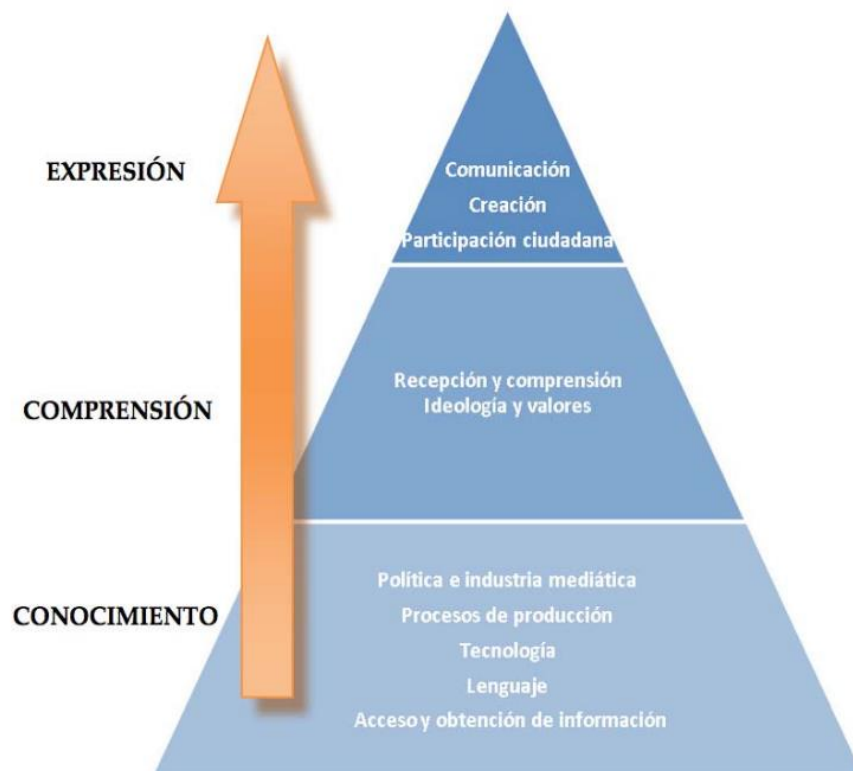


Fig. 3. Dimensiones de la competencia mediática (Pérez y Delgado, 2012, pp. 32).

5.2.1.1. Presencia de la competencia mediática en la ESO: la LOMCE y el caso de la materia de Lengua Castellana y Literatura

La importancia de una educación orientada a la competencia mediática, después de lo expuesto, es innegable. Sin embargo, ¿cómo trata *la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* las cuestiones sobre competencia mediática, medios de comunicación o pensamiento crítico? Para ello, vamos a exponer un análisis de la situación de la *edukomunikación* en la ley vigente actualmente.

Con solo comenzar el preámbulo, encontramos marcado el objetivo fundamental de la educación para esta ley, «El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas y con pensamiento propio» (p.3). Esta oración recoge conceptos que hemos recogido como fundamentales para una educación mediática y, también, para una utilización de los medios eficaz, orientada un proceso significativo de aprendizaje. Por estas razones, se espera que la Educación en Medios para esta ley suponga «un avance en el desarrollo de la educación mediática como una parte más importante de nuestro sistema educativo» (Santos, 2015). Las siguientes alusiones se hacen en la parte IV y XI de dicho preámbulo.

Asimismo, del capítulo IV podemos extraer varias cuestiones importantes:

- El pensamiento crítico o la capacidad para comunicar se consideran competencias transversales. Lo que «permite intuir que, (...) la Educación en Medios continúa siendo un elemento transversal dentro del currículo» (2015, p. 33).
- Relacionan estos conceptos con un aprendizaje que debe proyectarse en la vida personal.
- Señalan un cambio en la comunicación y en el aprendizaje debido a la globalización, a una sociedad interconectada y a las TIC. Además, «la comunicación audiovisual se incluye junto a las TIC dentro de los elementos transversales» (2015, p. 34).

De ello se desprenden características relevantes de la competencia mediática, pero no se menciona esta como una competencia a trabajar en sí misma, tampoco en el capítulo XI del preámbulo, dedicado a las TIC.

En este último, vuelve a situarse la tecnología como elemento de cambio de la educación y se hace hincapié en su utilización en el ámbito educativo como un tipo de metodología activa (LOMCE, p. 9). Se dedica, por tanto, este apartado al uso instrumental de las TIC, las plataformas digitales o los sistemas de información, pero no se relacionan con la competencia mediática.

Otras cuestiones en las que resalta la presencia de la competencia mediática en la Ley Orgánica es en la aparición de una nueva asignatura para 4º de la ESO y Bachillerato llamada «Tecnologías de la Información y la Comunicación». Además, otra asignatura llamada Cultura Audiovisual.

Así, Santos (2015, pp. 44-47) clasifica las diferentes asignaturas *de Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* según la presencia de referencias a contenidos mediáticos y de Educación en Medios.

En efecto, esta clasificación apunta que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, Primera y Segunda Lengua Extranjera y Cultura Audiovisual son aquellas que presentan una mayor influencia en la *edukomunikación*. Lo más significativo es que 37 asignaturas no presenten referencias significativas o relevantes respecto a la competencia mediática (2015, pp. 48). Como consecuencia, podemos determinar que la transversalidad del pensamiento crítico que estipula la LOMCE se pierde en la conformación del currículum de las diferentes asignaturas en la Educación Secundaria Obligatoria.

Enfocándonos en la materia de Lengua Castellana y Literatura, según esta clasificación y junto al análisis propuesto por Santos (2015, pp. 44-47), esta es «la materia que más contribuye a la alfabetización mediática e informativa» (p. 49), puesto que engloba más de 30 elementos referidos a este tipo de alfabetización. Hay que tener en cuenta que los contenidos y los estándares de aprendizaje referentes a la Educación en Medios para el primer Ciclo de la ESO serán expuestos posteriormente en el proyecto didáctico.

Para finalizar, cabe destacar que la comprensión y producción de textos procedentes de los medios de comunicación, en nuestro caso de la prensa digital, tienen un carácter eminentemente comunicativo y lingüístico (2015, p. 49). Por ello, es lógico y consecuente que sea la asignatura que más reitera la importancia de una actitud crítica frente a la información de los medios de comunicación.

Sin embargo, si el enfoque de la Educación en medios es transversal en el marco general de la LOMCE, es contraproducente que exista un número tan elevado de materias que no exijan el tratamiento de la información, o que las asignaturas que se centran en ello solo estén ofertadas a partir del 4º de la ESO.

5.3. La noticia en la prensa digital: nuevas características

Como sabemos, los géneros periodísticos se dividen en dos grandes bloques: el género informativo y el género de opinión. En este trabajo nos centraremos en el género básico de la información: la noticia, el tipo de texto informativo encargado de exponer a la sociedad los sucesos o hechos que ocurren en la actualidad y que son de interés general» (Torres, 2019, p. 23-26).

En consecuencia de su objetivo primario (informar), se desprende el criterio periodístico más relevante de la noticia, pues debe ser objetiva - no se valoran los hechos expresados ni se admite ningún tipo de opinión-. Los hechos deben tener

veracidad y han de corresponderse con la realidad (Bonvín, 2007, p. 93). No obstante, Salaverría (1999) incide en lo básico para que una noticia sea: precisa, exhaustiva, objetiva y plenamente informativa, y eso es la respuesta a las cinco preguntas elementales (Torres Casiano, 2019, p. 26):

- ❖ ¿Qué?
- ❖ ¿Quién?
- ❖ ¿Cómo?
- ❖ ¿Cuándo?
- ❖ ¿Dónde?
- ❖ ¿Por qué?

De este modo, estas preguntas son necesarias, pero insuficientes para entender la prensa digital y sus características genuinas. Esta ha revolucionado la manera de presentar la información: la redacción de las noticias, la disposición textual y multimedia de cada noticia, la distribución en secciones, o el orden de los hechos informativos. Hemos de atender a esta cuestión para una correcta intervención didáctica en alfabetización mediática.

Las características más relevantes de la prensa digital, relacionadas con nuestro trabajo, y aplicadas a la noticia son:

- a. Uniformidad: Bonvín (2007) habla, por un lado, de uniformidad formal, referida a la integración de los elementos audiovisuales y textuales en las pantallas de los periódicos digitales. Por otro lado, de la uniformidad temática, puesto que existe, grandes semejanzas en la expresión de la información de las noticias entre los diferentes periódicos «Todos los medios intentan emular a todos los demás» (p. 87), y esto se aplica al cuerpo de la noticia, al titular, a la entradilla, a las imágenes, a los enlaces asociados...
Esta cuestión será perceptible por nuestro alumnado, de este modo integraremos la idea de la creatividad y la singularidad que tienen que plasmar en su producto final noticiero (pp. 85-87).
- b. La veracidad. La prensa tradicional tiene un mayor sentido de la veracidad que la prensa digital. La velocidad que requiere la publicación continua y actualizada de la información deja la veracidad a un lado. Prima, entonces, la espectacularidad a la veracidad (p. 93).
- c. Multimedialidad. Esta característica implica la integración de imágenes, sonidos y texto en la exposición digital de las noticias, porque «nos hemos acostumbrado a vivir con imágenes que forman parte de nuestro mundo» (p. 97). La prensa digital no se conforma solo por un titular, una entradilla y el cuerpo de la noticia, sino que progresivamente van añadiendo elementos

- sonoros, gráficos y visuales que aportan significación al contenido que se presenta.
- d. Interactividad. Ya ha sido explicada en epígrafes anteriores, se refiere a la posibilidad de poder «conversar con el medio y con otros lectores» (p. 100).
 - e. La actualización y la novedad. Se refiere a la constante renovación requerida por la actualidad de la información. «La noticia digital es breve, hasta la siguiente actualización. La noticia en el ciber periódico se va actualizando hasta agotarse» (p. 112). Además, esta actualización está totalmente relacionada con la novedad. Es necesario encontrar hechos informativos que supongan una novedad para el interés público, hasta agotar el tema. (p. 175)
 - f. Corrección. La actualización continua, la novedad o la espectacularidad con cuestiones que recaen en la redacción textual de la noticia digital. El redactor de la noticia tiene que publicar la noticia con una mayor celeridad, lo que concurre en la consecución de errores ortotipográficos tales como: gazapos, erratas y errores lingüísticos (pp. 141-142).
 - g. Para terminar, cabe señalar la hipertextualidad. El contenido informativo de la noticia obedecía, en la prensa plana o tradicional a un orden específico, llamado «pirámide invertida», que hace referencia a la colocación de los hechos informativos de más a menos relevancia (Salaverría, 1999, p. 13). La prensa digital, en concreto la noticia, utiliza el hipertexto como orden para el contenido informativo. Esta es «una nueva forma de lectura no lineal y asociativa» (2007, p. 84). Posibilita que sea el propio usuario quién decida qué información ampliar, organiza de otro modo los contenidos, mediante asociaciones de enlaces y referencias (2007, p. 282).

Además, hemos de hacer hincapié, como cuestión fundamental, en la integración de las tipologías textuales en el texto informativo de la noticia. Las noticias integran tipologías descriptivas, narrativas y expositivas.

En este sentido, trabajaremos en el aula la tipología textual expositiva como aquella que tiene el objetivo de informar, permite las relaciones entre los interlocutores y a la situación comunicativa en cuestión (Arrieta, 2020, p. 5).

La noticia aparece de manera audiovisual y escrita en el día a día de los jóvenes: en la televisión (también en la radio) y en la prensa digital. Sin embargo, no necesariamente los usuarios acceden a ella mediante la televisión o mediante las propias páginas *web* de los periódicos, sino que ambos se difunden por las RRSS, o por internet en general. Esto la convierte en un centro de transmisión de información esencial en la vida de los jóvenes. Así, aprovecharemos la cercanía con el género informativo de la noticia y la consecuente cercanía a la tipología textual expositiva para una correcta aplicación práctica oral y escrita.

5.4. Enfoques didácticos de la propuesta

5.4.1. Aprendizaje por proyectos: un nuevo horizonte cooperativo

La necesidad de trascender las metodologías clásicas de enseñanza-aprendizaje nos lleva a la implementación del Aprendizaje basado Proyectos, en adelante ABP, desde una perspectiva pedagógica cooperativa. Se entiende el ABP como:

El ABP es un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás. (Sánchez, J., 2013, p. 2)

EL ABP y el aprendizaje cooperativo integrados se denomina «modelo interactivo» (Álvarez, et al, 2010), e iremos marcando las características pedagógicas más relevantes de ambos, en conjunto.

Por un lado, ya hemos adelantado en epígrafes anteriores que la relación entre el docente y el alumnado ha de ser interactiva, basarse en el diálogo y evitar la comunicación unidireccional, «se concibe como un acto social donde deben imperar el diálogo en la construcción del conocimiento y la reflexión para cuestionarte la realidad» (2010, p.2). Además, hay que tener en cuenta la interacción entre el alumnado en grupos colaborativos, donde se cree un espacio de aprendizaje retroactivo (p. 2).

De este modo, el ABP nos permite realizar un proceso significativo de enseñanza en cuanto al contenido curricular, los proyectos deben ser el eje del currículo (Sánchez, 2013, p. 2), evitando la memorización del mismo y fomentando la reflexión. Dicho de otro modo, es la relación entre el currículo y la vida real (Estrada, 2019, p. 124). El ABP permite al alumnado desarrollar (pp. 2-3):

- el pensamiento crítico como una habilidad intelectual;
- la responsabilidad grupal e individual como habilidad social, desde una perspectiva de proyecto cooperativo;
- el razonamiento, observación, análisis y juicio crítico como habilidades cognitivas.

Los discentes deben alcanzar, mediante el ABP, la autonomía de propio proceso de aprendizaje. Esto se consigue porque, por medio de ABP cooperativo, el alumnado establece su propio modelo de construcción de conocimiento en grupo, se involucran de manera autónoma en las decisiones y metas de aprendizaje que sugiere el proyecto, cuyo desarrollo debe ser mínimamente supervisado por el profesor (2013, p. 3).

Por tanto, estamos ante una metodología activa que requiere la implicación total del alumnado para que pueda ser llevada a cabo; el alumnado es el centro del ABP.

El docente en un ABP es un guía del proceso de enseñanza y tiene unas funciones claras (Arreola, 2009):

- facilitar el proceso de adquisición de habilidades cuando permite el acceso a los recursos, guiando las investigaciones de los grupos cooperativos y orientándolos hacia una meta de aprendizaje (pp. 5-8).
- Debe atender a la diversidad del aula y posibilitar, dentro de dicha diversidad, la consecución del proyecto (pp. 5-8).
- Estimular al alumnado mediante la motivación y resolución de problemas (pp. 5-8).
- Ser especialista en el método implementado (Sánchez, J., 2013, p. 3).
- Reforzar los esfuerzos grupales e individuales (2013, p. 3).
- Evaluar los resultados de manera continua (2013, p. 2). Para conseguir un aprendizaje significativo, hemos de dar importancia al proceso de construcción del producto final, es decir, al proceso de construcción del conocimiento, no solo a la realización del producto final. Por tanto, esto implica una evaluación continua y formativa, lo que veremos más adelante en el apartado de evaluación del proyecto didáctico.

En consecuencia, la importancia de la motivación del alumnado es esencial para que se implique en el desarrollo de la construcción de conocimiento que requiere un ABP. Esto se consigue mediante la consecución de la autorreflexión por parte de los discentes, utilizando temas de su interés y conocimientos previos. En el caso de la prensa digital, sabemos que vienen con cierto bagaje como usuarios. Además, el alumnado tiene que ver una finalidad en todo lo que está haciendo.

Por consiguiente, en la consecución de un proyecto en el aula, podemos discernir entre tres grandes etapas.

En primer lugar, la etapa inicial, en la hay que mostrar a los discentes el tema con el que vamos a trabajar y el problema que conduce al producto final. En segundo lugar, tenemos la fase de desarrollo, en la que es necesario que el alumnado investigue tras haberles proporcionado los recursos necesarios (páginas web, libros, bases de datos...) para ello. Así, cada grupo cooperativo podrá elaborar sus propias conclusiones, soluciones e investigaciones y conducir su propio conocimiento. La etapa final es el producto, el culmen del proyecto. Este último se presenta en el aula, bien como exposición oral o un vídeo, por ejemplo.

Por su parte, el aprendizaje cooperativo refuerza las funciones del ABP. La interrelación del alumnado en un espacio de aprendizaje propio permite la interacción entre los integrantes y, por tanto «el desarrollo de conocimientos y habilidades individuales como el desarrollo de una actividad positiva de interdependencia y respeto a las contribuciones» (Estrada, 2019, p. 131).

Las bases del aprendizaje cooperativo son la Unidad de Meta y la Colaboración. La interacción ambas es la fuente de aprendizaje (García, et al, 2012, p. 24). Es decir, el alumno puede conseguir la meta de aprendizaje si el resto del grupo también lo consigue, esta colaboración es la que conforma el proceso de aprendizaje del grupo al completo. Por tanto, el proceso de aprendizaje es interdependiente entre los miembros, pues requiere de su interacción.

No obstante, no hemos de confundir el aprendizaje cooperativo con un trabajo en grupo. Para que exista un aprendizaje cooperativo real, el equipo de trabajo tiene que tener asignados ciertos roles de actuación, los objetivos de aprendizaje pertenecen al grupo, no a cada individuo por sí mismo, por lo que el alumnado que conforma el grupo se apoya entre sí (2012, pp. 26-35). Para sintetizar las características y lograr discernir entre ambos, recuperaremos el esquema de García (1996):

TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO	TÉCNICAS TRADICIONALES DE APRENDIZAJE GRUPAL
Interdependencia positiva: interés por el máximo rendimiento de todos los miembros del grupo.	Interés por el resultado del trabajo
Responsabilidad individual de la tarea asumida	Responsabilidad solo grupal
Grupos heterogéneos	Grupos homogéneos
Liderazgo compartido	Un solo líder
Responsabilidad de ayudar a los demás miembros del grupo	Elección libre de ayudar a los compañeros/as
Meta: aprendizaje del máximo posible	Meta: completar la tarea asignada
Enseñanza de habilidades sociales	Se da por supuesto que los sujetos poseen habilidades interpersonales
Papel del profesor: intervención directa y supervisión del trabajo en equipo	Papel del profesor: evaluación del producto
El trabajo se realiza fundamentalmente en el aula	El trabajo se realiza fundamentalmente fuera del aula

Tabla 2. Diferencias entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje grupal. (García, 1996; citado en García, et. al, 2012)

Así, a raíz de esta tabla podemos determinar que el papel del alumnado posee un papel fundamental en su propio proceso de desarrollo de conocimiento en la metodología cooperativa. En este sentido, adquieren una mayor responsabilidad, tanto individual como grupal, puesto que la responsabilidad de grupo está íntimamente conectada con la responsabilidad individual del aprendiente.

En conclusión, la imbricación del ABP y del aprendizaje cooperativo como metodologías activas en el aula promueven la autonomía del alumno de manera individual, la responsabilidad grupal, la interacción social y las habilidades que de ello se desprende.

6. PROYECTO DIDÁCTICO

6.1. Legislación

Este proyecto didáctico recoge aquellos elementos pertinentes conforme a lo estipulado en las siguientes Leyes de Referencia:

- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA).
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

6.2. Introducción del proyecto didáctico

En este punto, serán descritos todos aquellos elementos curriculares pertenecientes a nuestro proyecto « ¡De detectives a periodistas!». Para ello, primero contextualizaremos el centro en el que ha sido llevado a cabo el proyecto, así como las características que definen al grupo-clase al que se destina. En segundo lugar, son mencionados aquellos objetivos generales y específicos que se adquieren con este proyecto didáctico. Por consiguiente, los dos epígrafes siguientes se dedican a la descripción de las competencias clave y la consecuente adaptación a nuestro proyecto y a los contenidos que son trabajados.

En siguiente lugar, se estipulan los elementos transversales que se tratan mediante los contenidos y las estrategias de aprendizaje. Tras ello, se describe la metodología didáctica y la temporalización del proyecto.

Por último, se desarrollan las pautas necesarias para llevar a cabo el trabajo en el aula y se describen los instrumentos y criterios de evaluación pertinentes para llevar a cabo una evaluación continua, integradora y diversa.

6.3. Justificación del proyecto didáctico

Este proyecto implementa, desde el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, la capacidad de análisis crítico en textos de ámbito periodístico. Se persigue desarrollar las habilidades sociales y comunicativas en un contexto de multimedialidad e información, representado en la vida personal y cotidiana de los alumnos y que es necesario traer al aula. Mediante los contenidos relacionados con la prensa periodística y la noticia estipulados en el currículum de Lengua Castellana y Literatura, el alumnado hace un trabajo de investigación y producción textual que implica un desarrollo comunicativo, de habilidades interpersonales y sociales.

Así, nuestra propuesta de ABP en conjunto con el aprendizaje cooperativo es una vía para un aprendizaje mediático significativo, que dote al alumnado de las nociones críticas necesarias para afrontar la avalancha de información que caracteriza a nuestra era. Para ello se propone una secuenciación de actividades y sesiones dirigidas a un producto final y a una creación textual real y significativa.

El ABP implica un elemento motivador, en este caso el elemento motivador viene dado por Diario Jaén. Este periódico realiza un concurso de redacción periodística denominado «Jóvenes periodistas»². Este año, en su XXXIV edición, el alumnado de nuestro grupo presentará su candidatura, aplicando los conocimientos, habilidades, competencias y contenidos que han adquirido en este proyecto. Por lo tanto, el alumnado tendrá clara la meta de aprendizaje desde la primera sesión, un aprendizaje destinado a una práctica real: por un lado, la creación del producto final y, por otro, la consciencia de haber adquirido un aprendizaje significativo que les permite crear y materializar su funcionalidad enviando una noticia a un periódico real.

Con ello, el alumnado adquiere, en grupos cooperativos una meta de aprendizaje que lleva a cabo posteriormente de manera individual, mediante el análisis de los conocimientos y habilidades adquiridas a lo largo de las sesiones y que son compartidas con el resto de sus compañeros. De este modo, se crea una comunidad de aprendizaje en el aula.

² Para saber más sobre las bases del concurso, consultar: [BASES 34 EDICIÓN PRENSA ESCUELA \(diariojaen.es\)](http://bases34.edición.prensa.escuela(diariojaen.es))

6.4. Contextualización del centro

a. Entorno del IES

El IES Auringis está ubicado en la zona oeste de Jaén, en la calle Cerro de los Lirios, nº 1. Fue inaugurado en los años 80 hasta convertirse, actualmente, en uno de los centros referentes en la ciudad de Jaén y, más particularmente, para los barrios que se localizan a su alrededor. Por un lado, Santa Isabel y Peñamefecit en los que residen habitantes obreros de clase media. Por otro lado, es un centro solicitado por zonas como el Gran Eje, las Fuentezuelas y la urbanización Azahar, de clase media alta.

En la zona del instituto se encuentran varios tipos de comercios como son bares, restaurantes, supermercados o un mercado de abastos.

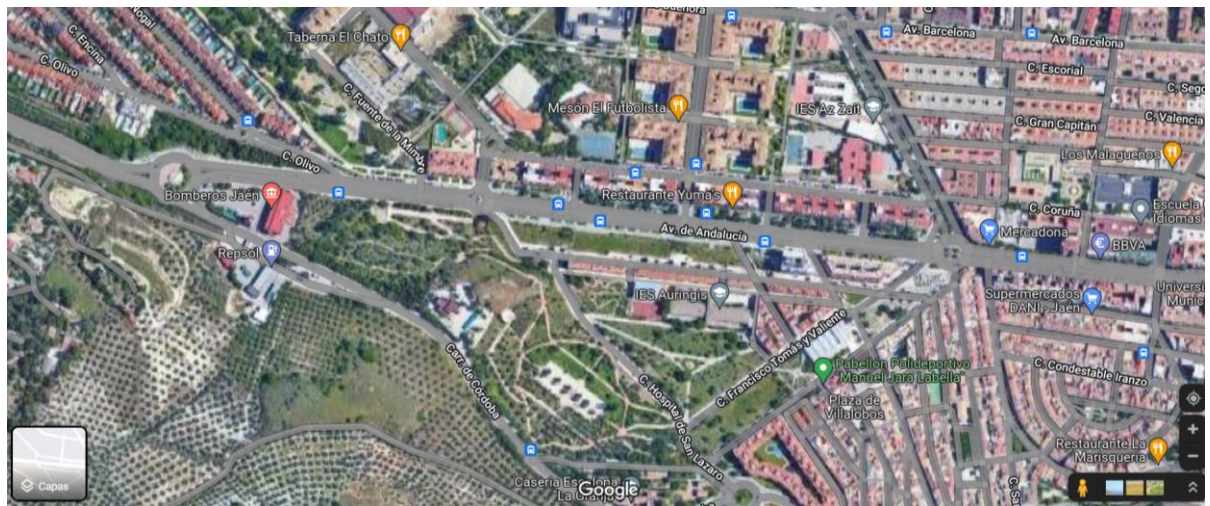


Fig. 4. Situación del Centro IES Auringis en Google Maps

b. Características socioeconómicas de las familias

Las familias de la zona tienen, de media, dos hijos/as. Según se explica en el Plan de Centro del IES Auringis, las familias están implicadas en la formación de sus hijos en el centro, independientemente de su nivel cultural que va desde los estudios universitarios a familias con escasos conocimientos de carácter cultural.

El IES cuenta con un alumnado proveniente de familias con una situación económica mayoritariamente media-baja, aunque encontramos otro sector cuya situación económica es media-alta. Este factor es propiciado por la situación laboral que generalmente se vive en España, la cual se sintetiza en la precariedad laboral y el desempleo. Las cuestiones expuestas hemos de tenerlas en cuenta porque el alumnado puede encontrar dificultades en la compra de materiales y realización de actividades extraescolares.

En cuanto al nivel cultural del ámbito familiar de la comunidad académica de este centro, hemos de tener en cuenta que se encuentran implicados en el rendimiento académico de sus hijos y suelen poseer estudios superiores, aunque también encontramos familias con escasos conocimientos culturales, pero la misma implicación en el rendimiento académico de sus hijos.

c. Características de la comunidad educativa e instalaciones del centro

Es un centro reconocido en la ciudad de Jaén por tener una alta demanda de acceso en todas las etapas educativas.

Su claustro se conforma por un total de 78 profesores de los que, desde el año 2010, muchos de ellos tienen perfil bilingüe. El 65% son funcionarios de carrera.

En cuanto a los recursos e instalaciones del centro, cabe destacar en primer lugar que es un centro TIC, cuenta en sus aulas con proyectores, pizarras inteligentes, ordenadores y altavoces. Además, para el uso del alumnado encontramos carros con ordenadores portátiles, distribuidos por zonas en el instituto cuyo préstamo es regulado por los profesores.

En él encontramos una cafetería, zonas deportivas como las canchas de fútbol y el gimnasio del centro. Además, cuenta con laboratorios, aulas específicas para la impartición de asignaturas de ciencia, tecnología (talleres), y audiovisuales. Cuentan con una biblioteca, que se utiliza como también como aula y para préstamo de libros, aunque solo en los tiempos de recreo. Así, por último, tiene un salón de actos en el que se celebran actividades de todo tipo (lúdicos, informativos...).

6.5. Contextualización del aula

El presente proyecto se destina a 1º de ESO, a un grupo en concreto, 1ºC, La mayoría del grupo proviene del CEIP María Zambrano.

Tienen edades comprendidas entre los 11 y 13 años. Hay que tener en cuenta que el alumnado está entrando en la fase de adolescencia, cuyo desarrollo psicológico se ve condicionado por factores externos al contexto educativo.

El grupo clase está compuesto por un total de 24 alumnos y alumnas. En este grupo hay un alumno que es absentista y, además, contamos con un alumno con necesidades específicas pues presenta síndrome de asperger, lo que será tenido en cuenta para la atención a la diversidad.

En general, la motivación del alumnado en el desarrollo de las clases es significativa. Participan a lo largo de las sesiones, realizan generalmente las actividades

en su gran mayoría y son respetuosos en el trato, tanto con el docente, como con el resto de sus compañeros.

En particular, el alumnado en su conjunto mostró una actitud participativa, motivada y positiva ante el proyecto didáctico propuesto que será justificado con los vídeos que se mostrarán durante la defensa del TFM sobre el resultado final.

6.6. Objetivos generales

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre en el capítulo 24 del Anexo I, así como el capítulo 8 del Anexo II de la Orden de 15 de enero de 2021 de la CCAA de Andalucía establecen los objetivos generales de la materia de Lengua Castellana y Literatura, de los que se desprenden los objetivos generales del presente proyecto. Estos son:

- Desarrollar la competencia comunicativa en el plano pragmático, lingüístico y sociolingüístico.
- Comprender los discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
- Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
- Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación
- Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.
- Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

6.7. Objetivos del Proyecto Didáctico

Los objetivos específicos del siguiente proyecto didáctico son los siguientes:

- aprender a detectar las *fake news* frente a una noticia veraz.
- Identificar las ideas en una noticia mediante su estructuración en párrafos.
- Aprender las características de los distintos medios de comunicación desde un plano general.
- Identificar las características básicas del género informativo y de opinión.

- Comprender la información de la noticia escrita en la prensa digital y la noticia audiovisual.
- Localizar la información básica de una noticia mediante las seis preguntas.
- Identificar la función de cada una de las partes de la estructura de la noticia.
- Localizar las secciones de un periódico digital para facilitar el acceso a la información
- Construir noticias mediante el aprendizaje de sus características, estructuración e intención.
- Transformar la noticia escrita individual en un noticiero en televisión mediante grupos cooperativos.
- Elaborar una noticia de prensa en televisión mediante el uso de lo aprendido.
- Utilizar los mecanismos del lenguaje necesarios para construir una noticia de prensa audiovisual.
- Elaborar los elementos gráficos, sonoros y verbales necesarios para la creación de un noticiero por grupos cooperativos.
- Comprender el significado del conjunto de los elementos de una noticia: lengua, tipología, diseño, distribución de la información.

6.8. Competencias clave

Según el artículo 2 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, las competencias clave han de ser aplicadas en conjunto a los contenidos, en cada etapa educativa, por su parte, «se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje».

Así, el aprendizaje por competencias, entendido como un «saber hacer» integra «habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales de comportamiento». Se considera que «las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo»

De este modo, y tomando también como referencia el Real Decreto 111/2016, de 14 de junio, de la CCAA de Andalucía, se incide en la integración de las competencias clave en el desarrollo de cada materia, y se debe hacer referencia a «cómo se pretende asegurar el desarrollo de las mismas a través de la definición de los objetivos y de la selección de los contenidos, y sobre cómo los criterios de evaluación han de servir de referencia para valorar el progresivo grado de su adquisición».

En síntesis, todas las competencias clave deben ser trabajadas de manera transversal en todas las materias. A consecuencia de lo anterior, las competencias clave juegan un papel fundamental en este proyecto didáctico.

a) Competencia en comunicación lingüística (CCL)

Las destrezas básicas lingüísticas, escuchar, hablar, leer y escribir son desarrolladas en el conjunto de este proyecto didáctico, y culminan con la realización del producto final. Los aprendientes utilizarán el lenguaje, en primer lugar, como instrumento de expresión propia (de opiniones, sentimientos e ideas), como instrumento de interacción para el acceso a la información, y como instrumento de comunicación entre los integrantes de los grupos cooperativos. En este proyecto se trabajará la competencia lingüística de manera significativa, como habilidad social y como mecanismo ante la hiperinformación

b) Competencia digital (CD)

El objeto principal de este proyecto didáctico es utilizar los recursos TIC de manera activa, para que el alumnado busque, obtenga y procese a la información requerida sobre la prensa digital con los recursos que tiene el centro. De este modo, dicha información será convertida en conocimiento y concienciará al alumnado sobre los procesos de comunicación entre el periodismo digital y los ciudadanos.

c) Competencia aprender a aprender (CAA)

Las metodologías activas con las que se desarrollan las distintas sesiones tienen como finalidad primera fomentar la autonomía del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, mediante las actividades propuestas se trabajarán las habilidades necesarias para que el alumnado pueda enfrentarse a las características de la prensa digital por él mismo, haciendo un buen uso de la prensa periodística

d) Competencias sociales y cívicas (CSC)

El aprendizaje de la noticia periodística implica la comprensión por parte del alumnado del papel fundamental de los medios de comunicación en la vida ciudadana. De este modo, comprenderán la realidad del proceso de comunicación que existe, su influencia en la vida social y puede, así, ejercer democráticamente el derecho al acceso a la información.

e) Competencia en sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CSIEE)

Los discentes, en la consecución del proyecto, tendrán que diseñar sus propias ideas, mediante la gestión y planificación de los recursos y conocimientos sobre la prensa digital que están adquiriendo. Estas ideas son convertidas en un producto, es decir, una acción en forma de noticiero que garantiza la creatividad del alumnado, centrándose en el grupo la iniciativa y el emprendimiento de esta en una acción.

f) Competencia de conciencia y expresiones culturales (CCEC)

La calidad del proyecto implica una actitud crítica ante la diversidad de las diferentes manifestaciones que puedan aparecer en las sesiones de investigación. Así, requiere conocimientos, por ejemplo, de lo tecnológico pero, sobre todo, de aquellos contenidos informativos relacionados con la identidad y expresión cultural, tales como las manifestaciones artístico-culturales de la vida diaria.

6.9. Contenidos

BLOQUE 1. Comunicación oral: escuchar y hablar

Escuchar.

El lenguaje como sistema de comunicación e interacción humana. Análisis de textos noticieros de procedencia de los medios de comunicación.

Comprensión, interpretación y valoración de textos orales periodísticos, atendiendo a las instrucciones para su realización y la obtención de información de los medios de comunicación digitales.

Comprensión, interpretación y valoración de textos orales noticieros en relación con la finalidad expositiva. Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.

Observación, reflexión, comprensión y valoración del sentido global de un texto periodístico noticiero oral.

Hablar.

Conocimiento y uso progresivamente autónomo de las estrategias necesarias para la producción y evaluación de textos periodísticos orales.

Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para planificar un discurso oral noticiero.

Participación en debates y conversaciones espontáneas sobre los temas que susciten interés de los textos periodísticos, respetando las normas básicas de interacción y cortesía.

BLOQUE 2. Comunicación escrita: leer y escribir

Leer.

Actitud reflexiva, sensible y crítica ante la lectura de noticias y el contenido de las mismas.

Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para comprender críticamente el texto periodístico de la noticia.

Lectura, comprensión, interpretación y valoración crítica de textos escritos de ámbito informativo periodístico.

Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos expositivos. Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura, organizando las ideas y exponiéndolas.

El periódico: estructura, elementos paratextuales y noticias.

Utilización dirigida de las TIC como fuente de obtención de la información.

Escribir.

Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de noticias escritas en el ámbito digital: planificación, obtención de información, redacción y revisión del texto.

Escritura de textos expositivos con finalidad informativa.

Interés creciente por la composición escrita de las noticias, entendiéndolas como forma de comunicación social, emociones y sentimientos, ideas y experiencias, evitando un uso sexista y discriminatorio del lenguaje.

BLOQUE 3. Conocimiento de la lengua

La palabra.

Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales, reconociendo su valor social para conseguir una comunicación eficaz.

El discurso.

Reconocimiento, uso, identificación y explicación de los marcadores pertinentes en el desarrollo del discurso periodístico, así como los principales mecanismos de referencia interna y léxicos.

Reconocimiento, uso y explicación de la expresión de la objetividad y subjetividad a través de las referencias internas al emisor y al receptor de las noticias.

6.10. Elementos transversales

Para determinar los elementos transversales que son trabajados en este proyecto sirven de referencia el capítulo 6 del Real Decreto 110/2016, del 14 de junio y la el capítulo 8 del Anexo I de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero. Asimismo, se tratan los siguientes elementos en el aula:

- El desarrollo sostenible y el medio ambiente, entendido como el lugar donde vivimos y que debemos cuidar y preservar.
- La competencia mediática, entendida como un elemento transversal en este proyecto.
- Utilización crítica de las tecnologías de la información y la comunicación a lo largo de la mayoría de las sesiones.

- El desarrollo de las habilidades básicas para la comunicación interpersonal, fundamentadas en el respeto hacia el otro y hacia las opiniones ajenas.
- El sentido y pensamiento crítico ante el acceso a la información y la comunicación periodística audiovisual.
- Aprendizaje de la prevención y resolución de los conflictos que puedan suscitar los trabajos cooperativos y el progreso del proyecto en general.
- Aquellos valores que representan el principio de igualdad de trato, sin consentimiento de discriminación por cualquier situación o condición, lo que se verá reflejado en la relación de los grupos cooperativos.
- Consolidación de valores éticos y sociales recogidos en la Constitución Española, asimismo en el Estatuto de Autonomía de Andalucía (igualdad, pluralismo político, valores democráticos, solidaridad, rechazo a la violencia...)

6.11. Metodología

Han sido tomadas como referencia las estrategias metodológicas para la materia de Lengua Castellana y Literatura establecidas en la Orden del 15 de enero de 2021, de la CCAA de Andalucía, con la consecuente adaptación a nuestro proyecto didáctico.

En primer lugar, la metodología base de nuestro proyecto es una metodología activa, basada en ABP y la conformación de grupos cooperativos, por lo que requiere la implicación total del alumno para ser desarrollada. Se realizarán grupos cooperativos heterogéneos de cuatro discentes, quedando un total de seis grupos.

Además, la enseñanza se encuentra contextualizada dentro del periodismo digital, integrando contenidos teóricos del mismo y, por ende, de la tipología textual expositiva, que sirve como base para la realización del texto informativo de la noticia.

El culmen del proyecto se basa en la creación de un noticiero, por parte del alumnado, realizado por grupos cooperativos en el que tendrán que utilizar los recursos digitales, lingüísticos, audiovisuales y de conocimiento que han ido adquiriendo en el aula. La noticia que tendrán que presentar los alumnos en el noticiero se realizará de manera individual, de manera que puedan ponerla en común y crear, con ella, un programa de noticias.

Dicha noticia versa sobre un tema real y de la actualidad del alumno y su alrededor. De este modo, se consigue que el alumno afiance la función básica de una noticia: recuperar e investigar los hechos de actualidad de alrededor, y convertirlos, así, en noticia.

Por ello, dentro de la libertad temática que se les otorga, tienen que tener en cuenta esta premisa: no realizarán una noticia inventada, sino una noticia real. Con

este producto final se consigue el desarrollo de la competencia comunicativa y la consciencia de las habilidades comunicativas en cada alumno. Por tanto, el enfoque comunicativo para desarrollar la CCL es esencial en nuestro proyecto y, por consiguiente, en nuestra materia.

Cabe destacar que los resultados del producto final creado por el alumnado serán mostrados en la Defensa del TFM, para que así el Tribunal pueda verificar el resultado final de la aplicación de este proyecto. La visualización de este contenido está justificado por las familias de los alumnos que aparecen en el vídeo-noticiero.

Al respecto, a lo largo de las sesiones se plantea una lectura crítica del texto informativo de la noticia, suscitando así un análisis y comprensión que les permite producir textos similares –orales y escritos- mediante la reflexión del uso de la lengua.

La edad de nuestro alumnado requiere, si cabe, una mayor guía en el proceso y una mayor profundización, por ejemplo, en el significado de las palabras y el sentido global del texto.

De lo anterior se desprende el siguiente principio pedagógico, recuperado de la práctica real durante el Practicum. Tras la lectura y análisis de cada texto, cada discente que no comprenda lo que significa una palabra lo hará saber al profesor y al resto del grupo. Mediante el aprendizaje entre iguales, se permite que el alumnado por sí mismo intente inferir el significado del léxico no conocido, tras ello, se expone en la pizarra digital las acepciones que el DLE incluye en el vocablo y, ellos mismos, tendrán que determinar qué acepción corresponde a la palabra en relación con el contexto textual.

Al final del cuaderno de aula del alumno tienen un glosario creado por ellos mismos en el que deben apuntar la palabra y el significado de aquel léxico que no conocen. Ellos mismos, entonces, reconocen el léxico desconocido, infieren su significado, lo comprueban, lo adquieren, lo contextualizan y lo utilizan.

Otras de las técnicas utilizadas, aparte de la búsqueda en el diccionario digital del DLE, son:

- explicación de contenidos por parte del docente;
- establecimiento de diálogo entre el profesor y el alumnado;
- el fomento del aprendizaje entre iguales.

6.12. Temporalización

Este proyecto didáctico será desarrollado en un total de 8 sesiones de una hora, cuatro sesiones por semana. Así, el tiempo necesario para llevar a cabo el proyecto

comprende desde el 18 al 2 de mayo, para que puedan disponer del tiempo del fin de semana para ultimar el producto final.

El horario de Lengua Castellana y Literatura para esta clase es: lunes, miércoles y viernes a primera hora y los jueves a cuarta hora.

6.13. Secuenciación de las sesiones y tareas propuestas

SESIÓN INICIAL

SESIÓN 1

DESARROLLO

En la primera parte de la sesión (30') será aplicado un cuestionario que evalúa:

- los recursos digitales que tiene el alumnado en sus hogares.
- Los medios de comunicación a los que suelen acceder.
- Si consultan mayormente la prensa digital o tradicional, y si lo hacen a partir de las RRSS o mediante las propias páginas webs.
- El porcentaje que consume información por medio del soporte televisivo.
- El grado de dominio en relación a los conceptos sobre periodismo digital y el género de la noticia y la adquisición o no de determinados conceptos relacionados con el medio ambiente.

Una vez ha finalizado la realización del cuestionario, se introducen los aspectos más importantes del proyecto, qué son los medios de comunicación, cuáles utilizan. Seguiremos una dinámica de clase mediante preguntas guía en la que se pongan en común las respuestas al cuestionario (15') y los intereses del alumnado. Así, se presenta al grupo clase los aspectos más importantes del proyecto tras la introducción.

- Duración
- Evaluación
- Producto final

Por último, se crean los grupos cooperativos, se asignan los roles de cada participante y se explica al alumnado el Concurso del Diario Jaén en el que participarán al final del proyecto (15').

OBJETIVOS	<p>Introducir al alumnado en el tema.</p> <p>Obtener información sobre los conocimientos previos referentes a los medios de comunicación.</p> <p>Diseñar los grupos cooperativos para el desarrollo del proyecto.</p>
METODOLOGÍA	<p>Diálogo entre profesor y alumno.</p> <p>Aprendizaje cooperativo</p>
CONTENIDOS	<p>Introducción a los medios de comunicación</p>
RECURSOS	<p>Se necesita el uso de la pantalla digital, pantalla tradicional blanca, el ordenador del docente, y los cuestionarios en papel.</p>
EVALUACIÓN	<p>Se utilizan técnicas de observación directa para medir la participación del alumnado y la corrección del cuestionario (sin nota numérica).</p>
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	<p>Conformación de los grupos cooperativos heterogéneos supervisando que no exista ningún problema de interacción, facilitando la integración del alumno con asperger.</p>

SESIÓN INICIAL II

SESIÓN 2

DESARROLLO	<p>(25') Se presenta al alumnado de manera teórica los distintos tipos de medios de comunicación, así como los géneros informativo, géneros de opinión y la situación de las secciones de la prensa digital. Para ello se utilizan distintas webs de medios de comunicación. El alumnado tiene que estructurar la información en esquemas para asegurar el registro de los contenidos teóricos.</p> <p>(10') Los grupos cooperativos deben buscar, al menos, un ejemplo de cada uno de ambos géneros que hablen sobre los siguientes temas y tienen que argumentar porqué lo son.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Violencia en alguno de sus tipos - Medio ambiente - Igualdad <p>Con dichos textos periodísticos deben (25'):</p>
-------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar el tipo de medio de comunicación y género informativo - Indicar la sección en la que se encuentra y si creen que podría estar en otra sección. - Estructurar la información que aparece en el texto - Generar una valoración sobre el texto que han trabajado y han leído - Determinar si el título del texto se corresponde con lo que se expone en el cuerpo de la noticia. - Exponer los resultados al resto de sus compañeros, de manera que entiendan lo que cuenta la noticia como si la hubieran leído ellos mismos. <p>En la siguiente sesión han de anotar en el diario de aprendizaje una curiosidad que busquen en casa sobre alguno de los temas sociales de la totalidad vista en clase. Esta curiosidad debe provenir de un medio oficial.</p>
--	--

OBJETIVOS	<p>Estructurar la información en esquemas</p> <p>Fomentar el pensamiento crítico analizando la relación de los titulares y el cuerpo del texto.</p> <p>Introducir la estructura de la noticia.</p> <p>Estructurar la información de un texto periodístico.</p>
METODOLOGÍA	Aprendizaje cooperativo, aprendizaje entre iguales.
CONTENIDOS	<p>Los géneros periodísticos de los medios de comunicación</p> <p>Los tipos de medios de comunicación</p> <p>Estructura de la noticia</p>
RECURSOS	Ordenadores portátiles, pizarra digital, pizarra tradicional, libro de texto, cuaderno de clase
EVALUACIÓN	Mediante la comprobación de la consecución de las actividades del aula, lista de control, cuaderno de aula
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Enriquecer los contenidos de interés del alumno con asperger, establecer de manera clara los objetivos de aprendizaje de la sesión, las pautas y la temporalización.

¿Todo es lo que parece?

SESIÓN 3	
DESARROLLO	(20') El docente reunirá aquellas noticias que le

parezcan pertinentes para la consecución de la sesión. Estas suponen el modelo en el que se sustenta la explicación de las seis preguntas básicas de la noticia, se concluirá la explicación de las partes de su estructura y se introducirá al alumnado en la relevancia de los elementos audiovisuales, sonoros y lingüísticos de la noticia. Los contenidos se estructuran mediante esquemas.

Las noticias recabadas tienen que tener un título que no se corresponda totalmente con la explicación del tema.

La primera actividad se hace en parejas (10'). A cada pareja se le asignará un titular y han de intentar inferir qué va a aparecer en el cuerpo de la noticia: qué les va a contar, desde qué perspectiva...

(15') Para la realización de la segunda actividad de la sesión, se les proporcionará a cada pareja la noticia al completo y han de redactar una comparativa entre sus expectativas y la realidad de la información que presenta la noticia. De este modo, el alumno tomará consciencia implícitamente del concepto de *clickbait*.

Además, mediante su propio análisis se iniciarán en la consciencia de la necesidad de una perspectiva crítica ante el acceso a la información.

Los resultados de la mayoría de las parejas serán expuestas al resto del grupo.

Por último, el resto de la clase se trabajará mediante los grupos cooperativos. Las noticias que le han sido asignadas a las parejas que los integran tienen que ser comparadas en las RRSS.

Cada grupo tiene que buscar ambas noticias en Facebook o Twitter y determinar de qué manera se presenta en la publicación: cuál es el texto del post o tuit, qué información resaltan y si esta supone el foco

	de lo acontecido.
	Tarea para casa: analiza los elementos sonoros y visuales de la noticia que has trabajado en clase y determina qué información aportan a la noticia.
OBJETIVOS	<p>Estructurar la información en esquemas.</p> <p>Aprender la estructura de una noticia y sus características.</p> <p>Localizar las secciones de un periódico digital.</p> <p>Comparar la información de los titulares con el cuerpo de la noticia.</p> <p>Aprender la significación de los elementos audiovisuales que conforman una noticia digital.</p>
METODOLOGÍA	Aprendizaje cooperativo, aprendizaje entre iguales, trabajo por parejas.
CONTENIDOS	<p>La noticia: preguntas elementales, partes de una noticia, elementos audiovisuales</p> <p>Secciones de un periódico digital</p>
RECURSOS	Ordenadores portátiles, pizarra tradicional blanca, pizarra digital, cuaderno del alumno diario de aprendizaje
EVALUACIÓN	Técnicas de observación en el desarrollo de la sesión, registro de la realización de la actividad para cada en la siguiente sesión.
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Enriquecer los contenidos de interés del alumno con asperger, establecer de manera clara los objetivos de aprendizaje de la sesión, las pautas y la temporalización. Facilitar la agrupación en parejas.

Detectives en busca de la verdad

SESIÓN 4

DESARROLLO

Una vez que han sido vistos y desarrollados los contenidos de la noticia, serán puestos plenamente en práctica.

(10') Se dedicará la primera parte de la clase a corregir las actividades para casa y a exponer las curiosidades que han ido elaborando tras las sesiones anteriores, para que el grupo clase comparta sus intereses con el

resto.

(30') Para comenzar a fomentar el pensamiento y análisis crítico, el profesor lee en voz alta el titular de una noticia que puede ser real o inventada, ha de pertenecer a prensa digital o a medios televisivos. Así, introduce el concepto de *fake news* en el aula y su presencia en el mundo de la información. Los grupos cooperativos tienen que:

- Especular sobre la veracidad de la noticia.
- Comprobar mediante el acceso a periódicos digitales oficiales si esta es o no real y decir por qué.
- En cada titular será un grupo el que revele si el titular era o no cierto. En caso de serlo, el grupo leerá la entradilla de la noticia, o indicará al profesor el medio televisivo del que proviene para visualizar en clase la presentación que hace el presentador. Así, el grupo podrá demostrar que, efectivamente, se trata de una noticia real.
- Deben proponer un título alternativo.

El factor de sorpresa nos ayudará a fomentar el interés en el alumnado y la motivación por la investigación sobre la veracidad.

Para finalizar, se les aconsejará sobre los mecanismos que pueden utilizar para detectar noticias falsas y bulos, que quedarán resumidos en una infografía realizada por la profesora (Anexo I).

OBJETIVOS

Aprender a identificar las *fake news*
Aprender a utilizar los medios de comunicación
Detectar las fuentes oficiales
Fomentar el pensamiento crítico ante los textos informativos.

METODOLOGÍA

Aprendizaje cooperativo, aprendizaje entre iguales, diálogo profesor-alumnado, proceso de investigación.

CONTENIDOS

- Fakenews
- La televisión como medio de comunicación
- Análisis del contenido del texto informativo

RECURSOS	Pizarra digital, pizarra tradicional blanca, cuaderno de clase, diario de aprendizaje, ordenadores portátiles
EVALUACIÓN	Lista de control, técnicas de observación directa
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Si el alumno presenta interés por alguna fakenews en cuestión, se le permitirá realizar una investigación más exhaustiva sobre su procedencia. En nuestro caso, el alumno mencionó el hecho de que el ex-presidente de EEUU, Donald Trump, aconsejara consumir lejía para combatir el COVID-19 y que, en consecuencia, incluso murieran ciudadanos.

Noticias incompletas

SESIÓN 5

DESARROLLO

(10') La primera parte será de corrección y de puesta en común de las curiosidades encontradas.

(20') Seguidamente, se repartirán al grupo fragmento del cuerpo de una noticia y tienen que:

- Colocar los fragmentos según crean que es la estructura de esa noticia.
- Elaborar la entrada y el título de la noticia.
- Buscar una noticia similar en televisión.
- Exponer a sus compañeros un resumen del texto noticioso, respondiendo a las preguntas básicas.

El resto de la clase será dedicado a la escritura. En parejas, tienen que escribir una noticia.

1. Primero tienen que acordar el tema que quieren tratar, puede ser una noticia ficticia, inventada, redactada en clave de humor...

2. Por parejas, escribirán la noticia, para ello tendrán que especificar: ámbito de la noticia, público al que se dirige, respuesta a las preguntas básicas, posible sección del periódico y...

3. ¡Manos a la obra! Esta sesión trata de desarrollar la planificación de la escritura entendida como: organización de las ideas, borrador de la redacción, texto definitivo.

OBJETIVOS	<p>Producir en parejas una noticia sobre el tema que interese a los alumnos que la integran</p> <p>Estructurar la información de una noticia desordenada</p> <p>Desarrollar la creatividad necesaria para elaborar partes de una noticia incompleta</p>
METODOLOGÍA	Aprendizaje cooperativo, por parejas, resolución de dudas, exposición de los trabajos de clase
CONTENIDOS	La noticia escrita: elementos de la noticia
RECURSOS	Ordenadores portátiles, pizarra digital
EVALUACIÓN	Técnicas de observación para poder determinar el grado de participación y trabajo de cada estudiante.
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Asistir al alumno en la realización de la producción textual y en la presentación de la misma.

¡Ahora somos periodistas!

SESIÓN 6

DESARROLLO

Esta sesión se dedica a la práctica escrita de la noticia individual, primera parte del producto final, que ha sido presentado en la primera sesión. Se comenzará a trabajar en el aula con el fin de que el alumnado pueda acceder a los recursos digitales que le sirvan como referencia y utilizar los medios del aula y del instituto.

Se les harán explícitas las características básicas de la escritura de la noticia: objetividad, ausencia de opinión, precisión, neutralidad, concisión.

La noticia no debe exceder las 200 palabras.

Así, la realización del producto final estará guiada por el profesor, e incidirá en la realización de imágenes y fotografías propias para significar la noticia.

También se utilizará esta sesión para mostrar al alumnado programas para poder realizar los vídeos tales como Adobe, Canvas o KineMaster.

OBJETIVOS	Realizar una noticia escrita partiendo de hechos reales del entorno directo del alumnado. Fomentar la producción escrita. Trabajar con programas digitales y con el editor de texto convencional.
METODOLOGÍA	Aprendizaje individual, resolución de dudas.
CONTENIDOS	La noticia escrita como medio para contar la verdad
RECURSOS	Ordenadores portátiles
TEMPORALIZACIÓN	Técnicas de observación para poder determinar el grado de participación y trabajo de cada estudiante.
EVALUACIÓN	Asistir al alumno en la realización de la producción textual y en la presentación de la misma.
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	

¡Vamos de excursión!

SESIÓN 7

DESARROLLO	Esta sesión se dedica a la realización de una actividad complementaria. El grupo clase visita las instalaciones de Diario Jaén para que puedan materializar y observar el trabajo real de un periodista, lo aprendido en el aula, y que puedan realizar las preguntas que le susciten interés sobre el contenido del proyecto a un periodista real. De esta manera, complementaremos los contenidos que hemos visto en clase, se muestra la faceta social de los medios de comunicación de manera real, en un periódico digital de su propia ciudad. Por tanto, esta actividad complementaria está dirigida a la educación y la cultura periodística desde primera mano. Además, servirá de motivación para la redacción del producto final.
OBJETIVOS	Conocer el trabajo real de un periodista Motivar al alumnado a la consecución del producto final
METODOLOGÍA	Actividad en gran grupo
CONTENIDOS	El periodismo como salida profesional
RECURSOS	Instalaciones de Diario Jaén
EVALUACIÓN	Diario de aprendizaje
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Acompañar al alumno a lo largo de toda la actividad,

regulando las preguntas que puedan ser repetitivas e incidiendo en solventar sus intereses.

SESIÓN FINAL: PRESENTACIÓN DEL PRODUCTO FINAL

SESIÓN 8

DESARROLLO

Esta sesión se dedica a la presentación por grupos del video noticiero al resto del grupo clase. El producto final no debe exceder los 10-12 minutos, ni debe durar menos de 8 minutos. El vídeo-noticiero tiene que ser entregado al profesor mediante Google Classroom. Antes de visualizar el vídeo, cada grupo debe exponer: cómo lo han hecho, qué programas han utilizado para editar y montar el vídeo y cuánto han tardado, así como aquellos aspectos relevantes que crean que deben destacar durante el proceso de creación del vídeo-noticiero (5'). Con ello logramos que todo el grupo pueda aprender del modo de trabajo de los demás.

OBJETIVOS

Buscar información mediante la observación directa de su propio entorno.
Transformar una noticia escrita en una noticia oral mediante el uso de lo aprendido.
Elaborar los elementos gráficos, sonoros y verbales necesarios para la creación de un noticiero por grupos cooperativos.

METODOLOGÍA

Grupos cooperativos, aprendizaje por proyectos, aprendizaje entre iguales.

CONTENIDOS

Preguntas elementales de la noticia en la oralidad.
Uso adecuado del lenguaje según el ámbito de uso.
Tipología y diseño de los elementos gráficos y distribución de los mismos.

RECURSOS

Pizarra digital, ordenadores, software de edición de vídeo, Google Classroom.

TEMPORALIZACIÓN

Mediante rúbrica.

EVALUACIÓN

Se facilita al alumnado que lo necesite los espacios educativos para la realización del vídeo, así como los recursos tecnológicos y digitales.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Se hará hincapié en el tiempo de realización de la exposición y visualización del vídeo.

6.14. Atención a la diversidad

Según el capítulo III de la Orden de 18 de Enero de 2021 de la CCAA de Andalucía, la atención a la diversidad integra medidas educativas, metodológicas, y actuaciones docentes necesarias para garantizar un entorno inclusivo en la comunidad educativa y que exista así una igualdad de oportunidades. Marca la importancia de atender a las necesidades educativas del alumnado. Como referencia se utiliza también el artículo de Sánchez et .al (2011).

Las medidas y estrategias adoptadas en el proyecto son las que se exponen a continuación.

En primer lugar, las metodologías didácticas basadas en el trabajo colaborativo. Se conforman grupos heterogéneos, asegurando que el alumno se encuentra cómodo y seguro con los compañeros y compañeras de su grupo. El aprendizaje entre iguales y el carácter motivacional del proyecto permite una implicación mayor del alumno. Por tanto, el grupo de trabajo ha sido creado con la intervención del profesor, otorgándole pautas para la conformación del mismo, integrándolo en el grupo para la organización de la clase.

Para seguir, el alumno presenta un alto nivel de ansiedad por reunirse con sus compañeros en las casas de ellos, o en la suya. Por ello, le han sido facilitados los espacios educativos del centro –en este caso, eligieron el aula- para la realización del producto final, con el fin de no someter al alumno a situaciones de estrés.

Debido al alto interés que presenta por varios temas, se enriquecen los contenidos básicos del currículo con aquellos aspectos que le suscitan mayor atención.

Hay que tener en cuenta que el alumno con asperger entiende el mundo de manera literal. De este modo, en el diálogo profesor-alumno se implementan preguntas específicas, utilizando un vocabulario fácil y una sintaxis simple para garantizar que comprende las instrucciones de clase y el contenido de los textos del aula.

Finalmente, presenta descuido en la presentación de trabajos y actividades, cuestión en la que el docente incide continuamente proporcionándole pautas

concretas de presentación, como también temporales. Hay que marcarles los tiempos, puesto que tienden a distraerse con facilidad.

El alumno en concreto realiza varias intervenciones en clase, preguntando sobre el contenido que estamos viendo o mostrando los conocimientos que ya tiene. Estas son atendidas en su totalidad, tanto en la explicación de los contenidos, como posterior a ella, mientras se evitan aquellas preguntas repetitivas que pueden demorar el desarrollo de la clase.

Muestra un interés limitado en el contacto con el resto de sus compañeros, tanto físico como comunicativo, pero la metodología de aprendizaje entre iguales, en la que ellos se preguntan y se responden –con la supervisión del docente- a lo largo de la totalidad del curso ha hecho que le resulte más sencillo interactuar con sus compañeros.

6.15. Recursos materiales

En la secuenciación se han marcado todos los recursos y materiales necesarios para desarrollar este proyecto. Aun así, para la comodidad del lector de este trabajo he dejado una guía de los recursos básicos necesarios con ciertas alternativas.

Como recursos materiales el aula está equipada por medios tradicionales, como pizarra blanca y libros de texto. No obstante, los recursos tecnológicos y digitales son esenciales en este proyecto. Por ello, se utiliza la pizarra digital del aula y el carro de ordenadores portátiles que tiene el instituto a disposición de los discentes. En ella se visualizan las actividades, las noticias de los periódicos y los esquemas realizados por parte del profesor, así como los productos finales elaborados por cada grupo. Se pretende evitar el uso de fotocopias y la utilización de papel por la sostenibilidad medioambiental, solo en caso de que no existan en el aula estos medios tecnológicos se aconseja la entrega de fotocopias de los materiales, consultando previamente la disponibilidad del aula de informática.

Si algún alumno quiere traer al aula su propio ordenador, o su propia Tablet, puede hacerlo mediante autorización expresa de los padres en la que se responsabilicen del uso del dispositivo del alumno.

Para la publicación de actividades y tareas por parte del docente, la entrega de los trabajos por parte de los discentes y la comunicación de la evaluación se utiliza la plataforma educativa Google Classroom.

El recurso espacial utilizado para la realización de este proyecto es el aula común, que se encuentra equipada, acondicionada y con el espacio suficiente para distribuirla en grupos cooperativos.

6.15. Evaluación: criterios de calificación, indicadores y estándares de aprendizaje

Para nuestra percepción, evaluar es un concepto que implica mucho más que calificar. La evaluación ha de tener como finalidad la mejora de los resultados de los alumnos, mediante la detección de los factores que influyen en el proceso educativo. Para evaluar, obtenemos información del proceso de enseñanza y esta se transforma en la creación de juicios y tomas de decisiones por parte del docente (Tenbrik, 1986, pp. 30-32). La evaluación es lo que significa el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ello, su objetivo último es mejorar la calidad de la educación.

En conformidad con lo dispuesto en el artículo 13.1 de la Orden del 14 de julio de 2016, «la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado será continua, formativa, integradora y diferenciada según las distintas materias del currículo y adaptada a todo el alumnado que presente necesidades especiales de educación», se atiende a las claves desarrolladas por Stobart. G (2010) como premisas para la evaluación de este proyecto:

- A. Hay que evaluar la participación activa del alumnado durante el proceso de aprendizaje. Lo que se corresponde con la evaluación continua.
- B. La retroinformación eficaz facilitada a los alumnos. Es necesaria también una evaluación formativa, basada en la retroalimentación con el alumnado para la consecuente mejora.
- C. La adaptación de la enseñanza para tener en cuenta los resultados de evaluación.
- D. La necesidad de que los alumnos se evalúen a sí mismos. Es necesario conocer la valoración que el alumnado tiene de sí mismo.
- E. El reconocimiento de la imperiosa influencia que supone la evaluación en la motivación y autoestima de los discentes.

En primer lugar, para conocer la situación de conocimiento de la que parte el grupo clase, se realiza una evaluación diagnóstica que nos ayude a planificar el proceso y desarrollo del proyecto a los conocimientos previos. Para ello se emplea la primera sesión, mediante un **cuestionario** tipo test, que cuenta con un apartado de observaciones. La evaluación inicial del proyecto es un primer paso en el proceso de la evaluación formativa, nos ayuda a conocer también los recursos y capacidades que poseen.

En segundo lugar, se realiza la evaluación formativa y continua. Mediante la evaluación formativa podemos evaluar la evolución del proceso del proyecto de cada uno de los alumnos, y el grado de madurez que este supone para sus propios conocimientos.

Para esta evaluación se utilizan dos instrumentos. Por un lado, el **diario de aprendizaje** del aula, que el alumnado rellena tras cada sesión. Si hay algún alumno que no tiene medios digitales en casa para poder rellenarlo, se le dejará realizarlo en los últimos minutos de clase con los recursos digitales disponibles en el aula. Será entregado mediante Google Classroom. Este diario de aprendizaje consta de los siguientes apartados:

¿Qué hemos trabajado hoy?

eee

¿Qué me ha gustado más?

¿Qué debería mejorar?

eee

¡Curiosidad de hoy!

eee

Nombre del alumno:

Fig. 5. Diario de aprendizaje. Elaboración propia.

El apartado de curiosidades se destina para que cada alumno busque, cada día de clase, una curiosidad sobre los temas de las noticias que hayan sido trabajadas en el aula, y exponerla, así, en la siguiente sesión ante sus compañeros.

Por otro lado, son utilizadas técnicas de observación y supervisión, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 15 de la Orden de 14 de julio de 2016, “el profesorado llevará a cabo la evaluación, preferentemente, a través de la observación continuada de la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumno o alumna y de su maduración personal en relación con los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y las competencias clave».

El objeto de observación es, por tanto, la realización de actividades y tareas en el **cuaderno de clase**, y el progreso del trabajo grupal cooperativo. Para registrar estas observaciones se utiliza una **lista de control**.

Por consiguiente, se llevará a cabo la evaluación sumativa, en la que se concreta el grado de consecución y alcance de los objetivos, al igual que se analiza, si han mejorado las competencias descritas anteriormente. Esta evaluación corresponde a la calificación

de las dos partes que conforman el producto final: la noticia individual y la creación de un noticiero en grupos cooperativos. Para ello, se emplean las siguientes **rúbricas**:

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA PROYECTO FINAL. EXPRESIÓN ORAL PLANIFICADA. VIDEO- NOTICIERO

	EXCELENTE (9-10)	BUENO (7-8)	ADECUADO (5-6)	MEJORABLE (1-4)	PUN T.	%
INTRODUCCIÓN	El grupo presenta el noticiero de manera formal.	El grupo presenta el noticiero de forma rápida, sin detenerse lo suficiente.	El grupo expone el noticiero introduciendo el tema de manera muy general.	El grupo expone el noticiero sin introducir el tema.		15 %
EXPRESIÓN ORAL	Utilizan un vocabulario adecuado y la exposición es coherente.	Les falta vocabulario y hay problemas de expresión de las ideas.	El grupo maneja un vocabulario básico y no transmite las ideas con total claridad.	El grupo utiliza un vocabulario muy básico y no logra transmitir con claridad las ideas.		20 %
ESTRUCTURA DE LA NOTICIA	El grupo presenta las noticias siguiendo el orden estructural, de manera ordenada y aumentando la información de menos a más.	El grupo presenta las noticias siguiendo ligeramente el orden estructural establecido, el aumento de información destaca ligeramente.	El grupo tiene dificultad con el orden estructural de la noticia y la gradación de la información.	El grupo no respeta el orden estructural de la noticia y no destaca la información relevante de manera gradual.		20 %
LENGUAJE CORPORAL	El lenguaje corporal del grupo genera interés por la noticia al espectador y es adecuado al contexto del	El lenguaje corporal genera en algunas ocasiones interés por la noticia, aunque hay expresiones corporales	El lenguaje corporal muestra cierta actitud pasiva o nerviosa, no generan interés y presenta	El lenguaje corporal no genera interés ni entusiasmo al receptor de la noticia y, además, no es adecuado al contexto del noticiero.		20 %

	noticiero.	ligeramente correctas para el contexto.	dificultades para adecuarse al contexto.			
RECURSOS DIDÁCTICOS	El noticiero está diseñado con una intro al programa, títulos a las noticias y lo presentan de manera atractiva.	El diseño del noticiero es adecuado, aunque falta algún elemento (intro, títulos, cierre).	El diseño del noticiero es básico, presenta algún elemento, pero no es atractivo.	El diseño del noticiero es básico y no atractivo.		15 %
TIEMPO	El grupo no excede el tiempo máximo y utiliza entre 1-2 minutos por integrante.	El grupo utiliza un tiempo adecuado, pero hay noticias que requieren más o menos tiempo.	Excesivamente largo o insuficiente para poder desarrollar el contenido de las noticias.	El grupo no tuvo en cuenta el tiempo que tenía para su realización.		10 %

Tabla 3. Rúbrica de evaluación oral. Elaboración propia.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA PROYECTO FINAL. NOTICIA ESCRITA.

	EXCELENTE (9-10)	BUENO (7-8)	ADECUADO (5-6)	MEJORABLE (1-4)	PUNTAJUE	%
PRESENTACIÓN	La noticia respeta los elementos de presentación establecidos: folio, limpieza, legibilidad y diferencia tipográfica de las partes de la noticia.	La noticia respeta casi todos los elementos de presentación establecidos: folio, limpieza, legibilidad, diferencia tipográfica de las partes de la noticia.	La noticia respeta bastante los elementos de presentación establecidos : folio, limpieza, legibilidad y/o diferencia tipográfica de las	La noticia respeta poco o nada los elementos de presentación establecidos.		20%

			partes de la noticia.			
VOCABULARIO	Vocabulario rico, variado, sin repeticiones y con palabras y expresiones específicas del tema.	Vocabulario poco variado, aunque presenta palabras específicas para la explicación del tema.	Vocabulario repetido, pocas palabras específicas del tema.	Vocabulario empleado pobre y repetitivo.		15%
ESTRUCTURA	Denota planificación previa, se respeta la estructura de la noticia (Título, entradilla, cuerpo del texto)	Denota cierta planificación previa, se respeta la estructura de la noticia con algún error.	Se respeta la estructura de la noticia, pero con varios errores.	Se realiza la noticia sin respetar su estructura, sin que parezca haber planificación previamente.		20%
EXTENSIÓN	La noticia se adapta a la extensión exigida por el profesor y es adecuado al contenido de la noticia.	La extensión del texto casi se adapta a la exigida por el profesor o por el tema de la noticia.	La noticia presenta una extensión inferior o superior al exigido por el profesor o el propio tema.	La noticia no se adapta en absoluto a la extensión exigida.		10%
CONTENIDO	La noticia contiene un hecho real y es expresada en 3º persona.	La noticia contiene un hecho real, pero no está expresada en 3º persona en su totalidad.	La noticia no contiene un hecho real o no está escrita en 3º persona.	No contiene un hecho real y no es expresada en 3º persona.		20%
ORIGINALIDAD Y CREATIVIDAD	La noticia se presenta con aportaciones, ilustraciones, elementos gráficos...	La noticia tiene algunas aportaciones, ilustraciones, elementos	La noticia se presenta con pocas aportaciones, elementos	El documento se presenta sin ningún tipo de aportación por parte del		15%

		gráficos...	gráficos...	alumno/a.		
--	--	-------------	-------------	-----------	--	--

Tabla 4. Rúbrica de evaluación escrita. Elaboración propia.

Por último, hemos de mencionar la autoevaluación. Este tipo de evaluación permite conocer la percepción que el alumnado tiene sobre lo que aprende, cómo aprende, y para qué lo aprende. Para ello, al final del cuaderno de clase tienen que crear un apartado denominado «**Valoración personal**», en la que describen estas cuestiones una vez ha finalizado el proyecto.

Así, los criterios de calificación son los siguientes:

INSTRUMENTO	CRITERIO DE CALIFICACIÓN
Diario de aprendizaje	20%
Cuaderno de aula	20%
Escritura de noticia individual	25%
Noticiero	35%

Tabla 5. Criterios de calificación. Elaboración propia.

7. CONCLUSIONES

Los medios de comunicación, en concreto la prensa digital y televisiva, son determinantes en la creación de la opinión pública. Los hechos y opiniones que desde ellos se estipulan sirven socialmente como axiomas de opinión; la falta de reflexión sobre ellos implica, lo que yo llamo, la opinión de fe, y no de conocimiento. La falta de curiosidad por contrastar las informaciones y, en ocasiones, la intolerancia por considerar la diversidad de opiniones, crea una falta de análisis crítico que facilita la persuasión.

Además, la creencia de las fuentes oficiales como una autoridad supone un acomodamiento de perspectivas. Por todo ello, el proyecto didáctico que ha sido presentado trata de concienciar a las generaciones venideras sobre la función social de la información y los medios de comunicación. Esto trae como consecuencia la adquisición de habilidades que hagan poner en funcionamiento aquellos mecanismos que atacan a la posverdad. El intercambio comunicativo mediante la reflexión y el respeto es lo que suscita en clase la diversidad, el análisis y la tolerancia hacia otras maneras de ver el mundo.

La metodología didáctica que ha sido empleada otorga un protagonismo total al alumnado, fomentando la importancia que ellos mismos tienen en la sociedad, en la adquisición de su propio conocimiento y en el modelado de su realidad. Es necesario implementar técnicas y principios metodológicos innovadores, puesto que aumentan las probabilidades de éxito en la adquisición de los contenidos y el desarrollo de competencias.

El factor motivacional presentado al alumnado ha supuesto un cambio en la manera en la que están acostumbrados a dar clase, han podido hacer tangible el conocimiento y producir una realidad textual tanto oral como escrita.

Haber podido llevar a cabo la base de este proyecto en el aula me ha enriquecido profesionalmente, ya que me ha permitido observar y comprobar cómo un grupo puede implicarse en su propio aprendizaje cuando los contenidos se les presentan desde su interés y adecuados a su contexto.

En las valoraciones finales del proyecto, la mayoría expusieron que eran conscientes de lo que habían aprendido, que el producto final les había permitido acercarse aún más como compañeros y, sobre todo, les habría permitido aprender de sí mismos y de sus compañeros.

Este proyecto didáctico está presentado de manera que, el docente que lo aplique, pueda utilizar aquellos materiales que considere oportunos según su grupo clase tras poder consultar la recopilación de las nociones básicas necesarias para llevarlo a cabo.

En definitiva, se considera que el ABP, el aprendizaje colaborativo y la consideración de los factores que interfieren en el aprendizaje son una nueva manera de enseñar y de formar al alumnado ante la era de la desinformación y ante la imperiosa necesidad del desarrollo crítico del aprendizaje.

8. BIBLIOGRAFÍA

Aparici, R. (2011). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Editorial Gedisa. [Educomunicación: más allá del 2.0 - Roberto Aparici - Google Libros](#)

Arreola, J. (2009). El aprendizaje por proyectos: una metodología diferente. Revista E-formadores. http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_pri_11/articulos/monica_m

Ballesteros-Aguayo, L. y Bermúdez, M. (eds.) (2019). Comunicación digital: retos y oportunidades. Sevilla: Egregius. <https://hdl.handle.net/11441/93158>

Bonvín, A. (2007). La prensa digital: lenguaje y características. Universidad de Granada. [Microsoft Word - Marcos Andr.s Bonvin Faura.doc \(ugr.es\)](#)

Borrego, V., Otero, V., Flores, M., y González, M. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 1.

Castillo-Yépez, C., y Quezada, L. (2019). Entornos digitales y credibilidad en los medios en época de la posverdad. *INNOVA Research Journal*, 4(2), 90-101. <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n2.2019.943>

Clavijo, R. (2018). Educación mediática para la comprensión de la información periodística. En *Educación para los nuevos medios: claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (pp. 151-162). Universidad Politécnica Salesiana. [Microsoft Word - 3202Morelos.doc \(rieoei.org\)](#)

Comisión Europea (2004). Implementation of «Education and Training 2010 » Work Programme. Working Group B: «Key Competences». Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. (Documento publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea). <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2004.pdf>

Comisión Europea (2009). Recomendación de la Comisión sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente (Documento publicado en el Diario de la Unión Europea). [Recomendación de la Comisión, de 20 de agosto de 2009, sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente \(europa.eu\)](#)

Comisión Europea (2016). Conclusiones del Consejo sobre el desarrollo de la alfabetización mediática y el pensamiento crítico a través de la educación y la formación. [Conclusiones del Consejo sobre el desarrollo de la alfabetización mediática](#)

y el pensamiento crítico a través de la educación y la formación - Consilium (europa.eu)

Comisión Europea (2020). Conclusiones del Consejo sobre la alfabetización mediática en un mundo en constante transformación. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(04\)&from=FI](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(04)&from=FI)

Delgado, Á. (2015). La competencia comunicativa de los jóvenes en la sociedad líquida: evaluación de la competencia mediática en adolescentes. Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/11753>

Delgado, Á., y Pérez-Rodríguez, M. A. (2018). La competencia mediática. R. García-Ruiz, R., Pérez-Rodríguez, MA, y Torres-Toukoumidis, A. (Eds.), *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*. Cuenca, Ecuador: Abya-Yala. [Educar para los nuevos medios.pdf \(ups.edu.ec\)](#)

Estrada, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC'S. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5),123-138. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150313010>

García, R., Pérez, M, y Torres, T., (eds.). (2018) *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital*. Cuenca, Ecuador: Abya-Yala. [Educar para los nuevos medios.pdf \(ups.edu.ec\)](#)

García, R., Agudé, I., y Rodríguez, A. (2014). Propuesta de alfabetización mediática ante los estereotipos de género en los medios de comunicación: Resultados y valoración de "Rostros de Mujer". *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, 13, 576-609. [Propuesta de alfabetización mediática ante los estereotipos de género en los medios de comunicación: resultados y valoración de "rostros de mujer" - E-LIS repository \(rclis.org\)](#)

García, A., Tur-Viñes, V., y Pastor, Y. (2018). Consumo mediático de adolescentes y jóvenes. Noticias, contenidos audiovisuales y medición de audiencias. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n2.2019.943> URL: <http://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/index>

García, R., Traver, J., y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.

IES Auringis (2021). Plan de centro. [Plan de Centro – IES Auringis](#)

Margalef, J. (2012). Retos y perspectivas de la educación mediática en España: Proyecto Mediascopio Prensa: la lectura de la prensa escrita en el aula. Retos y perspectivas de la educación mediática en España. [Retos y perspectivas de la](#)

educación mediática en España. Proyecto Mediascopio Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula - Publicaciones - Ministerio de Educación y Formación Profesional (educacion.gob.es)

Medinal, F., Briones, A., y Hernández, E. (2017): Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España, *Icono 14*, volumen 15 (1), pp.42-65. doi:10.7195/ri14.v15i1.1001

Oxford Dictionary. (s.f.). Post-truth. En Oxford Dictionary. Recuperado el 16 de junio, 2022, de post-truth adjective - Definition, pictures, pronunciation and usage notes | Oxford Advanced Learner's Dictionary at OxfordLearnersDictionaries.com.

Parlamento Europeo. (2008). Informe sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital (208/2129(INI)) INFORME sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital (europa.eu)

Pérez A., y Delgado Á. (2012). From digital and audiovisual competence to media competence: Dimensions and indicators. [De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 39, 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>

Real Academia Española. (s.f.). Posverdad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 16 de junio, 2022, de posverdad | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE

Rodrigo Alsina M, Cerqueira L. Periodismo, ética y posverdad. *Cuadernos.info*. 2019;(44):225-39. DOI:10.7764/cdi.44.1418

Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*, 1-4. estudios aprendizaje basado en proyectos1.pdf (estuaria.es)

Sala, R., Ramos, E, y Ponce, H. (2020). Hábitos de lectura y consumo de información de los adolescentes en el ámbito digital. *Investigaciones Sobre Lectura*, (13), 72-107. https://revistas.uma.es/public/journals/71/article_11116_cover_es_ES.jpg

Salaverría, R. (1999) "De la pirámide invertida al hipertexto: hacia nuevos estándares de redacción para la prensa digital", *Novática (Revista de la Asociación de Técnicos de Informática)*, 142, noviembre-diciembre: 12-15. <https://hdl.handle.net/10171/5186>

Sánchez, F. (2021). Educar la mirada. El discurso informativo de las "fake news" en el currículo de Secundaria y Bachillerato. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(27), 153-167. doi:<https://doi.org/10.18172/con.4865>

Sánchez, D. (2011). Estrategias de intervención educativa con el alumnado con síndrome de asperger. *Revista csif*, 45. [Plantilla para artículos en la Revista Digital \(csif.es\)](http://www.csif.es)

Santos, A. (2015). La Educación en Medios en el sistema educativo español: el caso de Canarias. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/987>

Suárez Villegas, J. C. (2013). Periodismo digital como nuevas vías para la educación mediática de la ciudadanía. In *Comunicación, cultura e esferas de poder: XIII Congreso Internacional IBERCOM*, 29, 30 e 31 de maio Facultade de Ciencias da Comunicació, Universidade de Santiago de Compostela (2013), p 4.014-4.021. AssIBERCOM/AGACOM. <http://hdl.handle.net/11441/43033>

UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>

Yuste, B. (2015). Las nuevas formas de consumir información de los jóvenes. *Revista de estudios de juventud, Revista de Estudios de Juventud*, ISSN-e 0211-4364, Nº. 108,179-191. [revista108_14-nuevas-formas-consumir-informacion.pdf \(injuve.es\)](http://www.injuve.es/revista108_14-nuevas-formas-consumir-informacion.pdf)

Referencia de leyes educativas:

Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial del Estado, 122, de 28 de junio de 2016. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/BOJA16-122-00019-11633-01_00094130.pdf

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial del Estado, 20, de 23 de enero de 2008. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A2008-1184-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

Boletín Oficial del Estado, 7, de 18 de enero de 2021.

https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/BOJA21-507-00138-624-01_00184588.pdf

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65/dof/spa/pdf>. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015>

Infografía para el desarrollo de la sesión 4. Elaboración propia



Recursos para **IDENTIFICAR LAS FAKE NEWS**

- 1 LEE TODA LA NOTICIA**
No te quedes solo con el titular. La mayoría de las noticias falsas se desmienten leyendo la noticia al completo.
- ¿CREES QUE ES UN BULO?**
Los bulos se difunden a la velocidad de la luz! Si es así, sospecha,

- 3 VERIFICA LA INFORMACIÓN EN OTRAS FUENTES ¡INVESTIGA!**
Busca la misma noticia en otros periódicos, puede que los datos sean presentados con poca veracidad por un medio, pero no por los demás.

- 4 ¿CONOCES LOS "ANTIBULOS"?**
Existen cuentas en RRSS y medios de comunicación encargados en desmentir los bulos más viralizados, por ejemplo: Maldita.es, maldita ciencia, Fake news Detector...

- 5 ¿TE SUENAN LAS FOTOGRAFÍAS?**
En el caso de las fake news es común que utilicen imágenes manipuladas. Busca la imagen original y comprueba que no es editada.

