

2

Educación para la ciudadanía y el desarrollo de agentes sociales proactivos y críticos

EMILIO JOSÉ DELGADO-ALGARRA¹, ELOY LÓPEZ-MENESES²,
CÉSAR BERNAL-BRAVO³, ESTEBAN VAZQUEZ-CANO⁴

¹Universidad de Huelva, emilio.delgado@ddcc.uhu.es - ²Universidad Pablo de Olavide, elopmen@upo.es - ³Universidad Rey Juan Carlos, cesar.bernal@urjc.es - ⁴Universidad Nacional de Educación a Distancia, evazquez@edu.uned.es

1. Introducción

Con la expansión del uso de internet y de los dispositivos móviles en las últimas décadas, las dificultades de acceso a la información han comenzado a pasar a un segundo plano. A la posibilidad de consultar múltiples fuentes se suma el éxito de las redes sociales que facilita tanto la recepción como la difusión de información y opiniones. Con la expansión del uso de internet y las facilidades que tienen los usuarios para difundir información, también ha proliferado la creación y la difusión de fake news (noticias falsas). El consumo y difusión de estas noticias falsas genera daños en la reputación de instituciones, compañías y medios; además, supone un grave riesgo para la propia democracia. Los resultados del estudio de Ipsos Global Advisor situaba a España en el quinto puesto mundial de consumo de fakes news (Europa Press, 2018). Por otro lado, los resultados de una investigación posterior (Ipsos Global Advisor, 2019) revela que el 86% de la ciudadanía a nivel mundial declara haber sido víctima de noticias falsas mientras que el 53% muestra mayor preocupación por este tema en comparación con el año anterior. Volviendo al estudio de 2018, cabe destacar que, en el caso de España, el 62% de la ciudadanía afirma que los españoles sólo buscan información de aquellos que piensan de forma similar para encontrar opiniones con las que estar de acuerdo.

Pese a ello, a la hora de hacer autocrítica, el 53% de los encuestados afirma creerse mejor que la media en la identificación de noticias falsas y el 59% culpa a los políticos del desconocimiento de los españoles sobre su realidad social. En el caso de las noticias publicadas por prensa, radio o televisión, cabe matizar que, tradicionalmente, estas no han sido ajenas a la línea editorial del medio, implicando posibles sesgos a la hora de presentar e interpretar los hechos. En los últimos años, en respuesta a la difusión de noticias falsas, han surgido organismos externos de detección de bulos que se dedican a contrastar la información; sin embargo, la labor de estos organismos tampoco tiene por qué estar exentas de parcialidad.

Frente a esta nueva realidad, en el contexto de la educación formal, se plantea como necesario un cambio en el modelo docente; pasando de un modelo convencional, donde el profesional de la educación cumple el rol de transmisor de información, a un modelo investigador o alternativo donde se capacite al alumnado para buscar, seleccionar, analizar, cuestionar y contrastar las informaciones que recibe tanto de fuentes oficiales como no oficiales, contribuyendo con ello a la educación de ciudadanos críticos e informados (García-Pérez, 2017, Delgado-Algarra, 2020). Por otro lado, en relación con la mejora de la práctica docente, los procesos de investigación-acción tienen un fuerte vínculo epistemológico con la democracia participativa y el compromiso profesional (Delgado-Algarra, 2015b). Algunos estudios han destacado la importancia de analizar temas socioambientales relevantes y la controversia para educar en valores democráticos (Canal, Costa & Santisteban, 2012, Kuş, 2015). Una investigación con profesores de ciencias sociales concluye que la inclusión de temas controvertidos desde una perspectiva crítica contribuye a la construcción de una ciudadanía crítica, comprometida y democrática (Delgado-Algarra and Estepa-Giménez, 2018). Aquellos sectores de la ciudadanía que consideran como verdad irrefutable toda la información que converge con sus ideas, corre un mayor riesgo de ser manipulados que quienes son capaces de cuestionar críticamente las informaciones que recibe, incluso cuando convergen con su posicionamiento ideológico. La ausencia de libre pensamiento y las carencias en competencia crítica de la ciudadanía en general y del alumnado en particular podría llegar a ser un grave problema para la democracia. Esto se debe a que quien no es capaz de cuestionar la infor-

mación que recibe podrá asumir como válidos mensajes basados en prejuicios y relatos sin base científica o al margen de los hechos; beneficiando en última instancia a quienes construyen un mejor relato, a quienes ostentan el poder o a quienes anhelan obtenerlo.

Este capítulo tiene por objetivo la presentación de algunas estrategias útiles para que el profesorado pueda impulsar la conciencia crítica y contribuir tanto al uso responsable de fuentes válidas y fiables como a frenar la expansión de noticias falsas desde las aulas. Para ello, los docentes en formación deben aprender a plantearse la siguiente pregunta: *¿Cómo enseño a mis estudiantes a buscar, cuestionar, contrastar y seleccionar la información?* Para dar respuesta a esta pregunta deben considerarse cuestiones como la diferencia entre fuentes primarias y fuentes secundarias, distinción entre noticias planteadas desde diferentes líneas editoriales y noticias falsas, cuestionamiento de la información ofrecida por la autoridad en base a argumentos o un protocolo de análisis antes de difundir en redes sociales información propia o de terceros; contribuyendo con ello desde la educación formal a frenar la difusión de bulos. En base a esta situación y haciendo un repaso a las características principales de las fuentes primarias y secundarias y a las claves para su análisis en el contexto educativo, revisaremos la amenaza que las fake news supone para la democracia y la importancia de contrastar la información para evitar su difusión. En definitiva, haremos un repaso general a algunas estrategias docentes para la inclusión educativa de procesos de búsqueda, selección, análisis, confrontación y difusión segura de información.

2. Búsqueda, selección y análisis de fuentes primarias y secundarias en la enseñanza de las ciencias sociales

Más allá del libro de texto, la mayoría de las fuentes que maneja el alumnado para desarrollar sus actividades y tareas son exclusivamente online. En este sentido, durante el proceso de **búsqueda** de información, el alumnado se encuentra con una cantidad abrumadora de información de fácil acceso en la red. Esto se debe, en parte, a que existe una gran facilidad de difusión de dicha información sin necesidad de revisión. La difusión de información

inexacta, errónea o sin base científica supone un riesgo social que afecta tanto al alumnado como a su formación; situando el verdadero reto en el proceso de **selección** de una información fiable y veraz. Una primera aproximación a la búsqueda y selección de información pasa por que el alumnado distinga entre fuentes primarias y fuentes secundarias. Seleccionar y contrastar fuentes implica la selección y el contraste de las informaciones que contienen y se convierte en tarea fundamental para identificar y evitar fuentes poco fiables. Las *fuentes primarias* se corresponden con materiales y registros originales de acontecimientos sociales, políticos, culturales, económicos, científicos, etc. producidos por las personas que fueron testigos o que participaron directamente en los mismos. Podemos encontrar fuentes primarias en museos, en archivos, en los hogares, etc.; incluyendo, entre otros:

- ▶ Objetos: cerámica, herramientas, tecnología, inventos, armas, ropa, etc.
- ▶ Imágenes: vídeos, fotografías, artes pictóricas, etc.
- ▶ Audios: música, entrevistas, historia oral, memoria oral, etc.
- ▶ Textos: documentos originales, cartas, diarios, leyes, acuerdos legales, tratados, propaganda, mapas, discursos, actas, información genealógica, etc.
- ▶ Estadísticas: estadísticas demográficas, datos censales, registros meteorológicos, etc.

Las *fuentes secundarias* son aquellas que han sido creadas por personas que no vivieron los acontecimientos en primera persona. Son aquellas fuentes que han sido creadas con posterioridad y, en última instancia, se basan en la información obtenida de fuentes primarias. Las fuentes secundarias implican un cierto grado de interpretación por parte de los autores; por lo que en alumnado no debe obviar la existencia de un determinado grado de subjetividad implícita. Algunas fuentes secundarias son los propios libros de texto, artículos académicos, reportajes, ensayos, etc. Además de en primarias y secundarias, las fuentes se pueden clasificar en:

- ▶ Fuentes materiales: objetos en general que pueden encontrarse en museos, hogares, etc.
- ▶ Fuentes escritas: textos en general como cartas, discursos escritos, artículos, reportajes, etc.

- ▶ Fuentes orales: entrevistas, testimonios, discursos orales, etc.
- ▶ Fuentes iconográficas: pinturas, fotografías, propaganda, planos, mapas, etc.

Volviendo a la clasificación de fuentes primarias y secundarias, en la enseñanza de las ciencias sociales es fundamental que el alumnado distinga entre ellas y que aprenda a contrastarlas, aunque no tenga dudas de su fiabilidad. Las fuentes primarias ofrecen una serie de ventajas entre las que destacamos: indagación y aprendizaje más profundo de los contenidos al trabajar directamente con los objetos y registros pertenecientes a un determinado momento histórico, desarrollo de pensamiento crítico al dar más protagonismo al punto de vista de los estudiantes, y permite al alumnado comprender el valor de la interpretación en la historia. En otras palabras, las fuentes primarias no están exentas de subjetividad; de hecho, en ciencias sociales, la asepsia absoluta es imposible, por lo que también lo es en su enseñanza. En relación con esto,

cualquier dinámica de enseñanza-aprendizaje de la Historia exige trabajar a partir de las fuentes del pasado, fuentes primarias, en particular, el patrimonio, y secundarias como el cine o la cartografía. Estas fuentes deben someterse a un juicio crítico por su natural subjetividad (Estepa-Giménez, 2017: 59).

También cabe destacar que, independientemente de que se seleccionen fuentes primarias o fuentes secundarias, el alumnado debe aprender a realizar un **análisis** de la información contenida en las mismas; interiorizando a su vez el hábito de contrastarlas. El uso de fuentes primarias y secundarias es múltiple, estando vinculado principalmente con tareas de búsqueda, selección y organización de datos e informaciones, confrontación de informaciones y comunicación de resultados. La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales tiene una especial vinculación con los sucesos y cambios de la sociedad. Estos cambios quedan reflejados en las noticias compartidas por medios de comunicación. En este sentido, Canadian War Museum (s/f) desarrolla un plan de comparación de fuentes primarias y secundarias donde se aclara la diferencia entre ambos tipos de fuentes. En el seno de dicho plan, se desarrollan dos hojas de análisis cuyas cuestiones se presentan

en la tabla 1, para el caso de las fuentes secundarias, y en la tabla 2, para el caso de las fuentes primarias.

Tabla 1. Preguntas para análisis de fuentes secundarias:

¿Cuál es el título del documento?
¿Quién es el autor?
¿Quién es el público objetivo del autor?
¿Qué tema aborda el autor en este trabajo?
¿Cuál es el argumento (o tesis) del autor sobre este tema? Proporcionar evidencia del texto.
¿Qué evidencia se proporciona para apoyar este argumento? Lista de ejemplos específicos.
¿Hay alguna contradicción en el argumento? Si es así, proporcione ejemplos.
¿Confías en esta fuente? ¿Cuáles son algunas de las formas en que puede saber si una fuente es confiable?
¿Qué crees que motivó al autor a crear esta fuente?
¿Cuál es su impresión general de la interpretación? ¿Es convincente?
Enumere algunos hechos presentados por el autor:
Enumere algunas opiniones presentadas por el autor:
¿Qué preguntas plantea esta interpretación?
¿Dónde podría encontrar respuestas a estas preguntas?

La hoja de análisis de fuentes primarias, por su parte, incluye las siguientes preguntas:

Tabla 2. Preguntas para análisis de fuentes primarias.

¿Qué tipo de documento es este? (diario, periódico, carta, etc.)
¿Quién lo creó? ¿Qué sabemos sobre el autor?
¿Cuándo fue creado?
¿Dónde fue creado?
¿Por qué crees que fue creado?
¿El autor del documento muestra sesgo en algún momento? ¿Dónde? Citar pasajes específicos.
¿Quién fue la audiencia prevista para este documento?
¿Qué sabemos sobre esa audiencia?
¿Cómo te hace sentir este documento?
Enumere tres cosas que aprendió del documento:
Enumere tres preguntas que plantea el documento:
¿Dónde puede encontrar las respuestas a estas preguntas?

En relación con contenidos concretos, el plan presenta la posibilidad de que el docente promueva, desde una perspectiva investigativa, el análisis del libro de texto por parte del alumnado; utilizando fuentes primarias y secundarias y respondiendo preguntas del tipo *¿Estás de acuerdo con la interpretación de los eventos proporcionada por el libro de texto? ¿Por qué?* En líneas generales, desde una perspectiva basada en el desarrollo de competencias, la enseñanza de las ciencias sociales difícilmente puede plantearse al margen del desarrollo de la capacidad de los estudiantes para interpretar la información y convertirla en conocimiento (Prieto, Gómez & Miralles, 2013). A pesar de ello, algunas investigaciones concluyen que la formación en contenidos procedimentales en nuestra área de conocimiento resulta escasa (Miralles, Gómez & Monteagudo, 2012; Gómez & Miralles, 2013); llevando a los estudiantes a considerar la enseñanza de la historia como una secuencia de saberes cerrados que tienen poca utilidad para comprender el medio que les rodea.

3. Las noticias falsas (fake news) como amenaza para la democracia del siglo XXI: ¿por qué es importante que el alumnado aprenda a buscar información fiable?

En los últimos años, las noticias falsas se han convertido en un tema de debate de primer orden, llevando a redes sociales como Facebook a implementar tecnologías para limitar su difusión (Varinsky, 2017). El aparente anonimato que ofrece internet, la suplantación de identidad, el uso de dominios engañosos que emulan a medios famosos y el uso creciente de las redes sociales han contribuido a que las noticias falsas se propaguen con mayor virulencia. Con el nacimiento de la web 2.0 y, especialmente, con la popularización de las redes sociales, se ha producido un incremento de la presencia y difusión de teorías de la conspiración y una expansión sin precedentes de fake news. En los entornos académicos también se ha implementado el análisis de esa problemática. En el Seminario *«teorías de la conspiración, fake news y desinformación en las redes sociales»*, celebrado en la Universidad de Huelva el 4 de octubre de 2018 en vinculación con las líneas de

investigación del Centro de Investigación COIDESO, se indicó que la proliferación de noticias falsas plantea un gran reto para los medios más rigurosos. Esto se debe a que dichos medios están obligados a desarrollar la doble tarea de contrastar la información y de desmentir noticias falsas. En este contexto:

la virtud de las redes sociales –su apertura y capilaridad– se torna inconveniente para contrarrestar el calado que logran los contenidos falsos. Las propias plataformas de redes sociales se han revelado incapaces de acabar con un problema que trasciende su capacidad de actuación y que responde en muchos casos a una estrategia de desestabilización institucional pretendida, intencional y en muchos casos programada (Abad Liñan, 2018).

Las temáticas más habituales de las *fake news* en países como Francia, Reino Unido, Alemania, España y Estados Unidos suelen girar en torno a la política (Lowrey, 2017); siendo un término de gran popularidad desde 2017. En este sentido, entrando en el concepto de *posverdad*, el clima social se moldea a través de la propaganda; de manera que:

los razonamientos contruidos sobre los hechos verificados (logos) son arrasados por mensajes simbólicos que apelan a emociones primarias del ser humano (pathos), mermando el análisis racional y provocando respuestas emocionales. En este contexto triunfan las llamadas noticias falsas o *fake news*, contenidos producidos con apariencia de informaciones periodísticas que, sin embargo, ni se procesan ni se distribuyen por los cauces convencionales del periodismo (Blanco Alfonso, García Galera & Tejedor Calvo, 2019: 450-451).

Esta situación resulta especialmente preocupante si tenemos en cuenta que, como indicamos anteriormente, el alumnado está acostumbrado a buscar la mayor parte de sus recursos por internet. Por ello, con miras a reducir el impacto de la manipulación sobre el alumnado y para contribuir a su educación integral como ciudadano crítico, uno de los primeros pasos es lograr que los estudiantes lleguen a entender que no todo lo que se busca a través de Google es información fiable (independientemente de que sea oral, escrita o visual). En otras palabras, el alumnado debe

aprender a cuestionar la información recibida, acudir a **múltiples fuentes de información** y contrastarlas con el objetivo de evaluar la veracidad y credibilidad de las mismas, separando los hechos de la selección e interpretación sesgada de las fuentes, incluyendo medios de comunicación y redes sociales.

4. Educación para una ciudadanía crítica: aprendiendo a cuestionar – aprendiendo a contrastar

La ciudadanía se puede definir en términos de derechos y responsabilidades; importancia individual y comunitaria; enfoques locales, nacionales e internacionales; participación; el papel de la crítica; conflicto e ideología; etc. La conceptualización de la ciudadanía depende de múltiples variables y la interpretación de un «buen ciudadano» se considera una construcción totalmente subjetiva (Delgado-Algarra, Bernal-Bravo, & López-Meneses, 2019, Delgado-Algarra et al, 2019, Delgado-Algarra et al, 2020). Puesto que no existe una definición de ciudadanía universalmente aceptada; cada autor la enfoca desde lo que considera más relevante. Es por ello que, a continuación, se propone una definición de ciudadanía que, en ningún caso, pretende ser considerada como universal. Así pues, ciudadanía sería:

Estatus legal que integra el conocimiento y ejercicio de unos derechos y la asunción de unas obligaciones que se materializan a través de la participación activa y crítica en las diferentes esferas que componen el mundo actual (sociedad, economía, cultura y política); pudiendo trascender de lo local a lo global y estando marcada por el ejercicio de las obligaciones, derechos y libertades individuales sin limitar con ello los derechos del resto de ciudadanos; ya que, en esencia, todos los ciudadanos que asumen una ciudadanía responsable entienden que la igualdad, el diálogo, el rechazo a situaciones de injusticia social y, en definitiva, el respeto a los Derechos Humanos ha de ser algo exigible en cualquier Estado democrático (Delgado-Algarra, 2015a: II)

Al igual que la educación democrática se basa en una actitud democrática por parte del docente, una educación crítica requiere

de un docente que se comprometa junto con su alumnado con las temáticas de estudio y las problemáticas sociales planteadas en el aula; ya que, en líneas generales, el compromiso es el primer paso para la participación y la transformación de la realidad (Fuji-ta, 2014). De esta forma, partiendo de problemas socioambientales relevantes y de los intereses de los estudiantes, los profesores, desde sus respectivas áreas de conocimiento, deben plantear situaciones que impulsen la participación democrática en la esfera pública; incluyendo actividades basadas en la investigación que animen al alumnado a cuestionar las informaciones que reciben y a contrastar las fuentes antes de hacer uso de ellas para tareas escritas o argumentación oral y antes de contribuir a su difusión a través de redes sociales. La estructuración de la educación en torno a problemas y casos prácticos permite romper la rígida estructura del conocimiento escolar tradicional y permite la integración de conceptos, procedimientos y actitudes. Al optar por un modelo de investigación escolar, se establece una triangulación entre el problema, el conocimiento cotidiano (ideas previas) y el conocimiento científico que hace posible la construcción y el aprendizaje de un conocimiento escolar significativo (García-Pérez, 2017). En este sentido, destacamos dos niveles de tratamiento del conocimiento escolar (Porlán, 1999):

- ▶ Conocimiento escolar como una versión simplificada y enciclopedista del conocimiento disciplinar.
- ▶ Conocimiento escolar como integración de varias fuentes para el enriquecimiento del conocimiento cotidiano.

Educar en democracia, para una ciudadanía informada, crítica y participativa y la triangulación antes mencionada contribuye tanto a la construcción de un conocimiento escolar significativo como a la autonomía intelectual y ética del alumnado; una autonomía que, en líneas generales, resulta necesaria para la construcción de vías para la mejora de la salud democrática. Por otro lado, son numerosas las investigaciones realizadas en torno educación ciudadana; sin embargo, la mayoría de las propuestas didácticas que se desarrollan no llegan a ponerse en práctica. Hacer partícipes a los estudiantes de un proceso de investigación escolar partiendo de problemáticas socioambientales permite conectar la escuela con el entorno; sin embargo, para que esto sea posible, es

necesario que los profesores (o profesores en formación inicial) participen en programas educativos que garanticen una formación en didácticas específicas donde se plantee cómo trabajar con temáticas concretas como puede ser la pobreza. En este sentido, como muestra la investigación de Lazar (2013), esta formación específica proporciona una mayor seguridad a los docentes a la hora de trabajar en contextos problemáticos y de implementar en sus respectivas aulas propuestas didácticas que requieren de compromiso y espíritu crítico.

En definitiva, se trata de formar a los estudiantes para que no acepten acríticamente la información que reciben, aunque provenga de una autoridad, de alguien de confianza o de alguien con una aparente alta formación, diferenciando claramente entre hecho, opinión y argumentación. Para que esto sea posible, se plantea como fundamental que, desde las clases de ciencias sociales, se construya un perfil de *ciudadanía crítica* sustentada en la participación, la formación, la rigurosidad y la racionalidad. En otras palabras, pese a reconocerse el valor relativo de las emociones en cuando al compromiso y la motivación con la temática de estudios, es necesario que el alumnado no se deje desbordar por ellas durante el proceso de construcción de argumentos racionales y debidamente fundamentados en las ciencias y en datos e informaciones provenientes de fuentes fiables y debidamente contrastadas. Educar a los alumnos para una ciudadanía crítica y para que sean intelectual y éticamente independientes de la autoridad, de los discursos dominantes o de informaciones de dudosa rigurosidad, implica educarles para que no acepten pasivamente la información que reciben y para que no sean potencialmente manipulables. En base a esto y en vista a la construcción de la conciencia crítica del alumnado en un ambiente de respeto a la libertad de pensamiento (y expresión) se ofrecen las siguientes recomendaciones para el docente:

- ▶ Plantear debates sobre *temáticas controversiales*, actuales e históricas. En caso de dudas o para mejorar sus estrategias docentes, *buscar formación específica*.
- ▶ *No imponer su postura* como una verdad absoluta frente a otras opciones. Comprender el *respeto a la pluralidad* de puntos de vista de los estudiantes frente a una problemática es necesario para garantizar una salud democrática. Esto supone entender el

valor de la discrepancia y profundizar en las diferentes posturas *sin forzar un consenso*¹.

- ▶ Generar un *clima de confianza* en el que el alumno entienda que no se le va a penalizar por argumentar en favor de una postura contraria a la posición dominante o a la del propio docente. Sin embargo, esto exige solicitar que las posiciones discentes vayan acompañadas de una argumentación fundamentada en fuentes contrastadas. Debe quedar claro desde el principio que el hecho de que una postura sea la más extendida no la convierte en verdad absoluta y que las posturas adquieren valor a partir de la argumentación.

Las noticias son recursos alternativos o complementarios al libro de texto muy habituales en las clases de ciencias sociales. La redacción de una noticia suele responder a las siguientes cuestiones básicas: «¿qué?», «¿quién?», «¿dónde?», «¿cuándo?», «¿cómo?», «¿por qué?»; incluyendo en algunas ocasiones respuestas a «¿cuánto?», «¿para qué?». Esto no es aplicable a las redes sociales, donde los mensajes suelen ser breves y muy concretos. Centrando la atención en la fiabilidad de las fuentes y en la alfabetización mediática de los estudiantes, el programa educativo «believe it or not?» del Newseum plantea a los estudiantes que respondan a 6 preguntas sobre alfabetización mediática básica: ¿Quién hizo esto?, ¿Cómo se hizo esto?, ¿Por qué se hizo esto?, ¿Cuándo se hizo esto?, ¿Qué es lo que falta?, ¿A dónde voy desde aquí?

En líneas generales, **Contrastar** la información y las fuentes es otra de las actividades fundamentales para que los estudiantes desarrollen la capacidad de cuestionar y analizar críticamente la información que reciben. Contrastar la información implica que el alumnado aprenda a separar hechos de juicios de valor, a diferenciar entre argumentos y opiniones, a tomar consciencia de la información seleccionada y la omitida por la fuente, a acudir a las fuentes originales o solicitarlas cuando no sean explícitas y a reconocer la línea editorial de un medio o la ideología subyacente en un mensaje. En este sentido, aunque la línea editorial puede influir en las informaciones que se seleccionan y omiten además

1. Como indica Bueno (2007), existe una tendencia a simplificar las problemáticas mediante la aplicación de *éticas blandas* con escaso margen para la discrepancia y que desembocan en un *consenso feliz* derivado de lo que él denomina «papilla humanista».

de en el enfoque que se da a la información, eso no implica que las noticias sean falsas. Contrastar la información facilita al alumnado la tarea de separar los hechos y datos objetivos de las interpretaciones y opiniones. En relación con las noticias e información digitales y su difusión por redes sociales, investigaciones como la de Samuel-Azran (2019) han demostrado que la fuerza del vínculo social entre quien comparte el elemento y su destinatario condiciona la percepción de credibilidad tanto de la información como de la fuente. Teniendo en cuenta esta limitación, cuando los mismos hechos y datos objetivos difieren entre fuentes, el alumnado puede distinguir la información veraz de la errónea. Este punto es fundamental para detectar fake news y fuentes de escasa fiabilidad, para aprender a cuestionar las informaciones recibidas con independencia de quien la difunde y para contribuir a frenar la expansión de las noticias falsas por redes sociales.

4. Conclusiones

Como indicamos anteriormente, la sociedad de la información y la comunicación nos ha permitido acceder a una gran cantidad de información; expandiendo las vías para que la ciudadanía pueda participar activamente en debates sobre problemas de difícil solución, de manera similar a como podríamos hacer en familia o con amigos. Más allá de cuestiones vinculadas con la privacidad, cuando nos referimos a problemas socioambientales relevantes y a temáticas de actualidad, los mensajes que recibimos o que compartimos desde diferentes fuentes no son asepticos. Aunque la información pueda ser veraz, aquello que se selecciona y la forma en que se presenta puede contribuir a la construcción de un relato que puede tener efectos tanto en la opinión pública como en el comportamiento de la ciudadanía.

En este sentido, los mensajes de fuentes oficiales pueden estar tamizados por los intereses de quienes obtengan el poder, las líneas editoriales de medios de comunicación pueden condicionar el enfoque de la información publicada, los usuarios de redes sociales pueden repetir acríticamente argumentarios de los poderes políticos y de las fuentes mediáticas. A todo ello debemos sumar la difusión de mensajes falsos de gran simplicidad, pero con un gran potencial ideológico y emocional. En este sentido, predomina

la difusión de mensajes basados en simbolismos, frases hechas y relatos sin datos (o con datos incorrectos). Por otro lado, la lucha contra las noticias e informaciones falsas tampoco tiene por qué estar exenta de parcialidad. ¿Quién decide lo que es falso y lo que no? Responder a esta pregunta es fundamental; ya que, al estar mediado por personas, la labor podría atender a un proceso de crítica selectiva tendente a beneficiar o perjudicar a los poderes públicos, a algunos colectivos o a determinados individuos. Aprender a cuestionar y contrastar la información recibida y a no confiar ciegamente en las fuentes por afinidad ideológica, social o emocional es fundamental a la hora de educar en democracia y para el ejercicio responsable del derecho a la libertad de pensamiento y expresión. En este sentido, la escuela tiene una gran responsabilidad, la responsabilidad de educar para que los estudiantes aprendan a argumentar contribuyendo a un pensamiento crítico propio que sea independiente de la influencia y voluntad de partidos políticos, medios, colectivos, grupos de presión y personas de su entorno.

5. Referencias bibliográficas

- Abad-Liñan, J. M. (2018). Fake news, estrategias de comprobación de noticias y redes en la distribución de la información. *Teorías de la conspiración, fake news y desinformación en las redes sociales*. Universidad de Huelva, 4 de octubre de 2018.
- Blanco Alfonso, I., García Galera, C. & Tejedor Calvo, S. (2019). El impacto de las *fake news* en la investigación en Ciencias Sociales. Revisión bibliográfica sistematizada. *Historia y Comunicación Social*. 24 (2), 449-469.
- Bueno, G. (2007). *La fe del ateo*. Madrid: Editorial Temas de Hoy.
- Canadian War Museum (s/f). *Comparing Primary and Secondary Sources. Lesson Plan*. Retrieved from https://www.warmuseum.ca/firstworld-war/wp-content/mcme-uploads/2014/07/4-a-1-all_e.pdf
- Canal, M., Costa, D., & Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? In N. de Alba, F. García, & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527-536). Sevilla, España: Díada.
- Delgado-Algarra, E. J. (2015a). Conocimiento glocal y pensamiento crítico en la educación del siglo XXI: International Journal of Educatio-

- nal Research and Innovation. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 4, I-V.
- Delgado-Algarra, E. J. (2015b). Investigación acción participativa como impulsora de la ciudadanía democrática y el cambio social. *International Journal of Educational Research and Innovation IJERI*, 3, 1–11.
- Delgado-Algarra, E. J. (2020). *ICTs and Innovation for Didactics of Social Sciences*. United States: IGI Global.
- Delgado-Algarra, E. J., Aguaded, I., Bernal-Bravo, C. & Lorca-Marín, A. A. (2020). Citizenship and Pluriculturalism Approaches of Teachers in the Hispanic and Japanese Contexts: Higher Education Research. *Sustainability*, 12 (8), 1-20. doi: 10.3390/su12083109
- Delgado-Algarra, E. J., Bernal-Bravo, C. & Lopez-Meneses, E. (2019). Multicultural competence and cosmopolitan citizenship in the Hispanic-Japanese context of Higher Education. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), 166-183. doi: 10.7821/naer.2019.7.425
- Delgado-Algarra, E. J., & Estepa-Giménez, J. (2018). Ciudadanía y dimensiones de la memoria en el aprendizaje de la historia: Análisis de un caso de educación secundaria. *Vínculos de Historia*, 7, 366–388.
- Delgado-Algarra, E. J., Roman-Sanchez, I. M., Ordonez-Olmedo, E. & Lorca-Marín, A. A. (2019). International MOOC Trends in Citizenship, Participation and Sustainability: Analysis of Technical, Didactic and Content Dimensions. *Sustainability*, 11, 1-19. doi: 10.3390/su11205860
- Estepa-Giménez, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Europa Press (2018). *Los españoles son los europeos que más se creen las 'fake news'*. Recuperado de <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2018/09/14/espanoles-cabeza-europa-creen-fake-news-noticias-falsas-1266321-300.html>
- García-Pérez, F. F. (2017). Algunas reflexiones sobre la trayectoria de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las últimas décadas. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 14, 1-14. Recuperado de <http://revistaeco.cepcordoba.org/wp-content/uploads/2017/03/Garcia.pdf>
- Gómez, C.J. y Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercerciclo de Educación Primaria. ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24, 91-121.
- Ipsos Global Advisor (2019). *Fake News: A Global Epidemic Vast Majority (86%) of Online Global Citizens Have Been Exposed to it*. Retrieved from

- <https://www.ipsos.com/en-us/news-polls/cigi-fake-news-global-epidemic>
- Kuş, Z. (2015). Science and Social Studies Teachers' Beliefs and Practices about Teaching Controversial Issues: Certain Comparisons. *Journal of Social Science Education*, 14(3), 84–97.
- Lowrey, W. (2017). The Emergence and Development of News Fact-checking Sites. *Journalism Studies*, 18(3), 376–394.
- Miralles, P., Gómez, C.J.y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Investigación en la escuela*, 78, 19-30.
- Newseum (sf) Lesson Plan. Believe It or Not? Putting the Consumer's Questions to Work. Retrieved from <https://newseumed.org/tools/lesson-plan/believe-it-or-not-putting-consumers-questions-work>
- Prieto, J.A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39.
- Samuel-Azran, T. (2019). La credibilidad de las noticias digitales: El vínculo es más impactante que la fuente. *Comunicar*, 60 (XXVII), 71-80. doi: 10.3916/C60-2019-07
- Varinsky, D. (2017). Facebook begins rolling out its much-anticipated solution to fake news. *Business Insider*. Recuperado de <https://www.businessinsider.com/facebook-fake-news-solution-2017-3?IR=T>