EDUCACIÓN

INFORME 2022 | Diciembre

AMI: ¿Qué habilidades para identificar desinformaciones aparecen en los diseños curriculares nacionales?

chequeado

Resumen

A nivel global aumentan las conversaciones sobre la inclusión o ampliación de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en los sistemas educativos, impulsadas por la creciente preocupación respecto de la circulación masiva de desinformación. En esta investigación analizamos más de 15 documentos curriculares que rigen la educación primaria y media de Argentina a nivel federal, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios o NAP, desarrollados por el Ministerio de Educación de la Nación, con el fin de evaluar la presencia de habilidades necesarias para identificar desinformaciones como objetivos de aprendizaje.

Entre los principales hallazgos, detectamos una falta de sistematicidad en el abordaje del fenómeno de la desinformación así como de las habilidades necesarias para identificar contenidos que incluyan información falsa y/o engañosa, incluso en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica. Entre las habilidades seleccionadas para el estudio, encontramos baja presencia de aquellas vinculadas con la evaluación de fuentes de información, la distinción entre hechos y opiniones y el reconocimiento de falacias lógicas. Como contraparte, identificar la ignorancia propia o general sobre un tema, identificar sesgos cognitivos o dialogar para frenar la circulación de una desinformación están prácticamente ausentes. Si bien el abordaje sobre contenidos conceptuales y habilidades asociados a la detección de desinformaciones en los NAP de nivel primario y medio es escaso, hallamos puntos de oportunidad para el trabajo en las aulas. En este sentido, este informe es un mapeo de la presencia/ausencia de las habilidades seleccionadas pero, también, es una propuesta para la enseñanza de dichas habilidades en la coyuntura.

Autores/as

- Brian Majlin[2*]
- Milena Rosenzvit[1*]
- Julieta Schisano[1*]
- Nira Dinerstein[1]
- Cecilia Vazquez[1]
- Pablo M. Fernández[1]

Diseño gráfico

- Matias Severo

*Los tres comparten la primera autoría.

[1] Chequeado.

[2] Universidad ORT Uruguay.

Introducción

El *fenómeno de la desinformación*. Desde hace varios años diversas organizaciones intentan mejorar el debate público entendiendo que una información precisa, basada en evidencias y proveniente de fuentes explicitadas y contrastables es clave para el pleno desarrollo de la democracia. Existen contenidos falsos y engañosos que circulan de forma masiva, sobre todo en contextos de crisis (como lo es la pandemia, períodos electorales, entre otros). En los contenidos desinformantes se inventan cosas que no sucedieron, se sacan de contexto hechos o se los tergiversa para cambiarles el sentido: a **eso lo llamamos desinformación**.

Los contenidos desinformantes, denominados coloquialmente *fake news*, son contenidos que circulan por diversos soportes y en distintos medios, pero sobre todo en redes sociales. Algunos expertos y organizaciones no recomiendan usar el término *fake news*, por un lado, porque las desinformaciones que circulan no necesariamente se estructuran y tienen las características de lo que habitualmente entendemos por "noticia" y, por otro lado, porque hubo una apropiación del término por parte de ciertos políticos, para designar a los medios con los que no acuerdan. Desde la organización First Draft (un proyecto "para luchar contra la desinformación en línea" fundado en 2015 por nueve organizaciones reunidas por Google News Lab) lo explicaron de la siguiente manera: "la razón por la que estamos intentando un reemplazo es porque es más que acerca de las noticias, es sobre todo el ecosistema de información. Y el término falsa no alcanza para abarcar al complejo universo de los diferentes tipos de misinformation (la difusión de contenido falso en forma involuntaria) y la disinformation (aquella creación y difusión de información falsa en forma deliberada)" (First Draft, 2017).

Si bien hace muchos años que se busca reducir la circulación de desinformación, la situación no ha dejado de magnificarse. En 2020, la Organización Mundial de la Salud

se hizo eco del fenómeno al acuñar el término "infodemia", haciendo referencia a la sobreabundancia de información, muchas veces falsa, sobre la pandemia de Covid-19 (Tedros, 2020). Luego, Unesco propuso el término *desinfodemia* para referir a este fenómeno (Unesco, 2020) y ratificar algo que venía siendo estudiado previamente: que la desinformación puede dañar a la salud pública (Bradshaw and Howard, 2018) y afectar negativamente la diversidad y el diálogo democrático por la polarización que promueve en los medios de comunicación y en las redes sociales (Carlsson, 2019). El mundo entero se había anoticiado del fenómeno cuando el diccionario Oxford sugirió que *posverdad* y *fake news* fuesen las palabras del año en 2016 y 2017, tras la recordada campaña electoral estadounidense de 2016, en la que Donald Trump acuñó el término para desafiar a la prensa tradicional.

Los contenidos desinformantes pueden producirse y/o compartirse por error, por ignorancia o a propósito, con la intención de obtener algún beneficio. **Consideramos desinformación a la circulación de contenidos -ya sean de autor desconocido, dichos por figuras públicas o por medios de comunicación- que no se condicen con la mejor evidencia disponible**. Algunas desinformaciones pueden no tener ningún efecto negativo relevante, pero otras, en cambio, pueden tener gran impacto sobre la salud o la vida de las personas, el funcionamiento de la democracia, el sistema económico y la confianza entre las personas, entre otras cosas.

La desinformación no es algo novedoso. Las mentiras y tergiversaciones que intentaban pasar como información real coparon pasquines y gacetas europeas mucho antes de que se acuñara el concepto de *fake news* y desinformación tal como lo conocemos hoy en día. Con la aparición de las redes sociales digitales cambió la forma en la que nos informamos y el consumo de noticias se volvió, en muchos casos, incidental (Boczkowski, P., Mitchelstein, E. & Matassi, M, 2017). Muchos ya no consumimos medios de comunicación en forma directa o con decisión voluntaria de informarnos (o, al menos, no es el único modo de acceso a los contenidos informativos). Nos actualizamos con

las novedades del día directamente en redes sociales, con contenidos producidos no sólo por medios de comunicación tradicionales, sino también creados por ciudadanos y grupos específicos.

La producción masiva de contenidos, en parte, se horizontalizó, esta ya no es exclusiva de los medios tradicionales de comunicación, que solían controlar lo que entraba o no en la agenda informativa y cómo lo hacía: desde la capacidad de los medios y periodistas como "porteros" que dan lugar o no a ciertas noticias (*gatekeeping*), hasta la capacidad de escoger qué temas se instalan en la agenda pública (*agenda setting*) y, luego, la incorporación del *newsmaking* como una sumatoria de rutinas y técnicas que también impactan sobre el modo de construcción de noticias y agendas (Martini, 2000). Hoy los medios de comunicación tradicionales ya no tienen este poder de forma exclusiva, comparten la disputa de la agenda con la producción constante de información y mensajes por parte de millones de usuarios de redes sociales al día. Estamos en la era de los prosumidores: sujetos que consumen y producen cantidades enormes de información. Algunos autores explican la masividad del fenómeno de la desinformación a partir de la diferencia entre los modos de producción propios de los medios de comunicación y de las redes sociales, mientras que otros reconocen a los medios de comunicación como organizaciones que muchas veces generan contenidos y narrativas desinformantes, antes y después de la irrupción de las redes sociales. Hoy en día, ambos se retroalimentan, puesto que las desinformaciones que surgen en las redes sociales muchas veces son amplificadas por los grandes medios de comunicación, y contenidos falsos que se presentan en los medios de comunicación son viralizados en redes sociales.

En síntesis, decimos que la desinformación se produce y circula desde mucho tiempo antes de la aparición de las plataformas digitales de comunicación. Sin embargo, los agentes y contenidos desinformantes tomaron otras formas, así como también el modo de circulación de contenidos falsos y/o engañosos.

Esto implica una nueva necesidad: **la de enseñar y aprender habilidades para detectar desinformaciones y disminuir la circulación masiva de las mismas**. Por eso, el abordaje del fenómeno de la desinformación en las escuelas y la inclusión del mismo en los futuros diseños curriculares puede pensarse en el marco de un campo más amplio: la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI).

Alfabetización Mediática e Informacional. En el Primer Curriculum para profesores de AMI, Unesco define a la AMI como "un conjunto de competencias que empoderan a los ciudadanos para acceder, analizar, interpretar, comprender, evaluar, utilizar, crear y difundir información y contenido multimedia en todos los formatos, utilizando diversas herramientas, de forma crítica, ética y creativa" (Unesco 2011). En la segunda edición de este mismo documento (por ahora disponible solo en inglés), Unesco explica la integración entre tres áreas de la siguiente manera (traducción propia): "Por un lado, la alfabetización informacional tradicional enfatiza la importancia del acceso a la información y la evaluación y uso ético de dicha información. Por otro lado, la alfabetización mediática tradicional también se ocupa del acceso a la información y la libertad de expresión, y enfatiza la capacidad de comprender las funciones de los medios y las empresas de comunicaciones digitales para evaluar su contenido y cómo se realizan esas funciones, y para involucrarse críticamente con empresas de medios y comunicaciones digitales para el desarrollo sostenible y la autoexpresión. La alfabetización digital se asienta de manera transversal, atravesando las competencias mediáticas e informacionales tradicionales: a menudo con más énfasis en las habilidades técnicas duras; pero también considerando las empresas, la alfabetización digital también se trata de la capacidad de usar herramientas digitales para producir escritura, imágenes, videos y diseños. A medida que estos elementos se convierten cada vez más en medios para compartir información y educación sobre la producción ética y la difusión de contenido entre todos los ciudadanos, especialmente mujeres y hombres jóvenes, las competencias AMI y las habilidades digitales se vuelven primordiales. (...) Estas conceptualizaciones de alfabetización mediática, alfabetización informacional y alfabetización

digital apuntan a competencias que enfatizan el desarrollo de habilidades basadas en la indagación y la capacidad de involucrarse significativamente con todas las formas de contenido. proveedores y mediadores independientemente de las tecnologías que estén utilizando" (Unesco, 2021).

Aunque el sentido común señala que las y los jóvenes son presuntos nativos digitales y estarían mejor preparados para desenvolverse en este ecosistema de medios e información digital, la evidencia muestra que ese supuesto punto de partida privilegiado (por la edad y el haber nacido en un mundo de pleno desarrollo digital) no es suficiente y no se condice con las habilidades mostradas para, por ejemplo, diferenciar hechos, evidencias y datos, de opiniones, valoraciones subjetivas, promesas y propuestas o las dificultades que han mostrado en separar información "confiable" de aquella irrelevante y malintencionada (OECD, 2019, IEA, 2019; Breakstone, J. et al., 2021; Mitchell et al., 2018). Más allá del panorama desalentador de estos estudios contamos con evidencia (Merpert et al, 2017; Edelsztein y Vazquez, 2020; Roozenbeek, et al, 2020; Amazeen et al, 2019; Jeong et al, 2012) de que el trabajo de estas habilidades con estudiantes tiene resultados positivos para afrontar el fenómeno de la desinformación.

Especialistas en la materia empiezan a hacer fuerza por incluir el campo disciplinario de la AMI como un campo específico en la formación escolar (Frau-Meigs, 2021 y 2022). En el libro recientemente publicado "Navegando la Infodemia con AMI"; Rosa María González expone: "Los gobiernos no son ajenos a este proceso, todo lo contrario. La recomendación de Unesco es integrar, de manera categórica, la AMI en sus programas curriculares nacionales, invertir en la capacitación de profesores en AMI y trabajar estrechamente con la sociedad civil, medios, fact-checkers y empresas de Internet para construir una propuesta global de capacitación de la ciudadanía" (Unesco, 2022). Asimismo, en la propia Ley de Educación Nacional N° 26.206 se plantea que el estudio de la comunicación y las Tecnologías de la Información son parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión de las y los estudiantes en la sociedad del conocimiento.

Estas iniciativas presentan nuevos desafíos; nuevas preguntas que hoy están sobre la mesa en el debate sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos y habilidades asociados a la alfabetización mediática e informacional en las escuelas. ¿No son ya los currículos demasiado largos? ¿Se deberían incluir estos contenidos y habilidades en una materia o su enseñanza debería ser transversal? ¿Puede la escuela resolver todos los problemas que emergen en las sociedades?

A sabiendas de estas recomendaciones y de la certeza de la necesidad de habilidades propias y específicas para poder detectar desinformación y de la evidencia de que estas prácticas tienen resultados positivos, nos propusimos distinguir y facilitar un mapeo para ver qué conceptos y habilidades asociadas a la identificación de desinformaciones se encuentran presentes y/o ausentes en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios nacionales. Si bien sabemos que no necesariamente lo que pasa en los NAP es lo que pasa en las aulas, lo que dicen tiene un valor muy grande: los lineamientos curriculares informan la producción de manuales escolares, permiten u obstaculizan el tratamiento de ciertos temas en proyectos escolares y en programas de formación docente, informan la producción e implementación de recursos educativos y, en última instancia, sí influyen directa o indirectamente en qué aprenden las y los estudiantes.

Hallamos algunos antecedentes de este trabajo de revisión en siete países de África donde los resultados muestran solo algunas incorporaciones parciales de habilidades digitales, y alguna mención a la búsqueda de información en línea, pero no específicamente sobre desinformación (Cunliffe-Jones et al, 2021). Lo mismo, aunque con más desarrollo, se observó en European Media Literacy Education Study, un estudio realizado sobre las currículas de 27 países europeos (EMEDUS 2013). Por otro lado, revisamos el modo en que la Alfabetización Mediática e Informacional viene siendo trabajada en América Latina en las últimas décadas y su evolución.

Núcleos de aprendizaje prioritarios. Estos documentos curriculares fueron desarrollados por diversos equipos del Ministerio de Educación nacional entre los años 2006 y 2018. “Un núcleo de aprendizaje prioritario (NAP) en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006) Los NAP organizan la enseñanza. “Estos documentos buscan promover múltiples procesos de construcción de conocimientos, potenciar las posibilidades de la infancia pero atendiendo, a la vez, a ritmos y estilos de aprendizaje singulares a través de la creación de múltiples ambientes y condiciones para que ello ocurra” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006). También se hace referencia a que su implementación se realiza sobre la base de las realidades cotidianas en las aulas y siendo respetuosos de la diversidad de diseños curriculares jurisdiccionales.

Elegimos mirar los NAP porque, por un lado, son la base sobre la que se planifica qué contenidos son prioritarios dentro de cada asignatura, ciclo y nivel educativo. También los analizamos porque a partir de estos documentos se realizan los diseños curriculares a futuro. En términos de capacitación docente, resulta relevante para las políticas de mejora educativa, siendo el respaldo de las decisiones que se tomen al respecto.

“Tal como se describe, los NAP priorizan ciertos saberes atendiendo a los siguientes criterios generales: su presencia se considera indispensable, pues se trata de modos de pensar o actuar fundamentales desde el horizonte de las condiciones de igualdad y equidad. Como saberes clave, refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas/disciplinas y a sus formas distintivas de descubrimiento/razonamiento/expresión, dotadas de validez y aplicabilidad general. Son relevantes para comprender y situarse progresivamente ante problemas, temas y preguntas que plantea el mundo

contemporáneo en que las niñas y los niños se desenvuelven" (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006).

Según se menciona en los documentos curriculares, "los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria fueron elaborados mediante un proceso que incluyó trabajo técnico, consultas regionales y discusiones y acuerdos federales. Participaron del mismo representantes de las provincias argentinas y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y equipos técnicos del Ministerio Nacional. Fueron aprobados en sesiones del Consejo Federal de Educación, en etapas sucesivas entre 2004 y 2012, por las autoridades educativas de las jurisdicciones. Este proceso de construcción federal de acuerdos curriculares estuvo atravesado por la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que modificó la estructura del sistema educativo argentino y cambió la denominación de los niveles" (Ministerio de Educación, 2006).

Habilidades necesarias para identificar desinformación

Las discusiones teóricas contemporáneas en torno a lo que las y los estudiantes deben aprender se enfocan en la distinción entre habilidades y conceptos. Pero primero vale la pena preguntarnos, tomando los interrogantes que plantea David Perkins, ¿qué vale la pena aprender hoy si pensamos en una educación para la vida? (Perkins, 2019). En ese campo, hay consenso desde hace casi 30 años en la necesidad de incorporar experiencias de aprendizaje profundo, conectadas con la cotidianeidad y la realidad coyuntural del sujeto, en línea con el aprendizaje profundo (David Perkins, 1999) y el aprendizaje significativo (David Ausubel, 1983) casi 20 años antes. Llamadas habilidades, capacidades y/o competencias, todos estos términos tienen un punto común: son los saberes necesarios para la participación plena en la sociedad. Las diferenciamos del aprendizaje de contenidos conceptuales para mostrar la relevancia de la enseñanza de habilidades concretas que vayan más allá de la memorización de conceptos o transmisión de hechos o ideas.

No se trata entonces solamente, por ejemplo, de conocer las características del género informativo, saber cómo es el procedimiento de una elección o poder definir qué es una falacia lógica, sino también de poder diferenciar hechos, datos, opiniones y creencias; evaluar la calidad de una fuente de información en base a una serie de criterios o reconocer la falta de información o conocimiento sobre un tema. Sabemos que no es suficiente con incorporar dichas habilidades y que la articulación de ambos es lo que enriquece los procesos de aprendizaje. Una revisión sistemática de la literatura sobre desinformación y el trabajo pedagógico al respecto concluye que las propuestas deberían combinar tres enfoques pedagógicos: competenciales, contenidos conceptuales y educación para la ciudadanía (Valverde-Berrocoso et al., 2022).

Desde la cátedra Unesco Amidi, en la Universidad de Guadalajara, señalan no sólo la necesidad de aplicar la AMI abordando tres aspectos -Informacional, Mediática y Digital, tal como lo señala Unesco en el currículum para profesores- sino la importancia clave de promover la autonomía individual en el aprendizaje como forma de potenciar su continuidad a lo largo de la vida. Es decir, promover la necesidad de la formación constante y no circunscrita a un momento determinado: en ese sentido, la AMI debería poder dotar a los individuos de capacidades críticas contextualizadas, pero aplicables en diversos contextos con el fin de seleccionar información, reproducirla crítica y éticamente, poder conocer el ecosistema y la producción mediática y los conocimientos y habilidades digitales para desarrollar una participación segura y plena en las nuevas tecnologías.

Creemos que para aprender a identificar información falsa es necesario un aprendizaje que incluya tanto contenidos conceptuales vinculados específicamente a la desinformación (tal como conocer que existe información viral y desinformaciones, reconocer los intereses económicos, políticos, culturales e ideológicos que se ocultan detrás de dicha producción y circulación de contenidos falsos y/o engañosos, reconocer la existencia de sesgos cognitivos que condicionan el consumo de información, entre otros), como contenidos conceptuales de las diferentes disciplinas: cuánto más sabemos

sobre un tema, hay menos probabilidades de que caigamos en una desinformación sobre ese tema.. Y, además, habilidades de pensamiento, que es en lo que elegimos enfocarnos en este trabajo.

Con esa noción, a continuación presentamos una descripción de cada una de las habilidades que seleccionamos como prioritarias y necesarias para identificar contenidos desinformantes que nos llegan por diversos medios y plataformas:

1. **Evaluar una fuente de información.**

   Cuando nos envían al celular un contenido, encontramos un posteo en redes sociales o escuchamos una noticia en la televisión, identificar la fuente de la información y evaluarla puede ayudarnos a identificar si se trata o no de una desinformación. Con evaluar una fuente de información nos referimos a, dado un contenido en particular, identificar qué persona u organización tiene la autoría, en el caso de que el contenido lo tenga, y, valga la redundancia, evaluar si existe, si es quien dice ser, cuál es su relación con el contenido, su confiabilidad, su metodología, sus intereses, u otros elementos que se consideren relevantes. Esta habilidad queremos plantearla de manera tal que se entienda su diferencia con otra más clásica o conocida que es la de buscar información en diferentes fuentes, o comparar fuentes de información. Por supuesto, ambas son importantes, necesarias y se relacionan al punto de que para cada una es necesaria la otra, pero no son lo mismo. En un caso, estamos buscando un contenido, y vamos a buscar diferentes fuentes o compararlas. En otro al que hacemos referencia en este estudio–, estamos frente a un contenido, que podemos haber buscado o nos puede haber llegado o aparecido en una red social y, evaluamos la fuente de este contenido en particular, de manera tal que eso nos ayude a decidir si confiar o no en la veracidad del contenido.

   En 2011, con la publicación del Primer Currículum para profesores de Alfabetización Mediática e Informacional, Unesco postuló 7 competencias claves (y básicas) que los

profesores debían adquirir para enseñar a sus estudiantes: una de ellas era, precisamente, “la evaluación crítica de la información y las fuentes de información”. Evaluar una fuente de información implica, en principio, saber que existen distintas fuentes con características y formatos diversos y que, a la hora de elegir con cuál vamos a informarnos, es fundamental preguntarnos cuál se ajusta más a nuestro propósito, teniendo en cuenta esta variedad. En este sentido, deberíamos preguntarnos ¿qué fuentes hay disponibles? ¿Hay alguna fuente con la que no cuento y sería útil para lo que estoy buscando? ¿Qué queremos verificar con esas fuentes? Esto sería: reconocer algunas características propias de las fuentes de información, tener criterios que permitan asignar valores positivos o negativos a esas características, en función de un propósito y de forma integral, y finalmente evaluar esa fuente, es decir, asignar algún valor de calidad o pertinencia que me de indicios respecto de si me encuentro o no frente a una desinformación. Para esto, es necesario construir la capacidad de discernir, entre una innumerable y creciente cantidad de información, qué fuentes son útiles para un determinado propósito informativo y por qué. Si una fuente de información cumple con ciertos criterios acordes al contexto, es más probable que aquello que se diga sea verdadero o tenga un respaldo metodológico o científico que lo avale. A pesar de esto, “en un medio tan inestable y cambiante como Internet, donde la oferta de páginas web y los modos de interacción crecen y se transforman constantemente, no es posible imaginar una lista cerrada de criterios a tener en cuenta. Más bien, hay que aprender a identificar propiedades de la información digital que permitan decidir, ahora y en el futuro impredecible, si dicha información es confiable”(Kriscautzky y Ferreiro, 2014). Algunos años atrás, cuando la cantidad de fuentes a disposición no era tan abundante como lo es hoy en día, había una recomendación muy común: para saber si algo era cierto o no, valía la pena mirar si había varias fuentes que dijeran lo mismo. Es decir, si una misma noticia era replicada en canales de televisión con distinto posicionamiento político, posiblemente fuera cierta. Este criterio no es necesariamente útil cuando queremos evaluar la veracidad de un contenido en internet: que un posteo se replique en miles de cuentas, es decir, que sea viral, no lo hace más confiable. De hecho, un conte-

nido falso muchas veces tiene más réplicas que su posterior corrección. Además, una misma fuente puede ser a la vez confiable y publicar eventualmente una desinformación. No podemos caer en el Principio de Autoridad, es decir, en otorgarle un valor de verdad o mentira a algo en función de quién lo dice. Es necesario, también, contar con herramientas para evaluar los contenidos, el soporte o medio en el que se inscriben, las evidencias en las que se basan y la forma en que estos circulan para hacer un análisis crítico de la información que consumimos. Dicho esto, evaluar la fuente de un contenido sí puede darnos alguna información útil que nos haga aumentar o disminuir nuestra confianza en la veracidad de ese contenido. Por ejemplo, si estamos frente a un contenido sobre nutrición y salud, no da lo mismo que la fuente sea una médica especialista en ese tema o un promotor que quiere vendernos un producto dietético.

Como mencionamos, cada fuente tiene sus características y por lo tanto, las capacidades que las personas necesitamos para realizar esta evaluación son diversas. Por ejemplo, si lo que se pretende es analizar la veracidad del medio en el que circula un contenido es necesario aprender a leer URL y a diferenciar fuentes gubernamentales de fuentes de entidades privadas o alternativas, entre otros. En cambio, si buscamos enseñar a contrastar lo enunciado (un discurso público, una nota periodística, un posteo en redes) con otras fuentes o evidencias como estadísticas, datos, informes y/o investigaciones científicas, las estrategias serán otras.

Como se mencionó, la evaluación de las fuentes de información implica la búsqueda, selección e interpretación de contenidos, pero, además requiere comprender las características e intereses del medio, organización o fuente que produce y/o publica dicho contenido. Otro punto clave a la hora de evaluar fuentes es trabajar con la distinción entre fuentes primarias y secundarias. En el caso de estas últimas podríamos preguntarnos: ¿la fuente informativa me aporta referencia de dónde toma la información?

La capacidad de evaluar una fuente de información aporta confiabilidad o desconfianza en aquello que estamos leyendo, viendo y oyendo en cualquier medio, en una coyuntura en la que la producción de conocimiento ha adquirido una notable velocidad y se puede acceder a un enorme volumen de información (Tedesco, 2005).

2. **Distinguir enunciados con elementos factuales de enunciados con elementos no factuales.**

Distinguir elementos factuales de elementos no factuales en un enunciado implica poder diferenciar, a la hora de analizar un contenido, qué elementos de esos discursos refieren a hechos, evidencias y/o datos, es decir, cosas que pueden suceder, y qué elementos son valoraciones subjetivas y/o opiniones, propuestas (que hasta el momento de su concreción no es posible verificar, porque son planteos "a futuro"). Los primeros son plausibles de ser contrastados con evidencias, por lo tanto las afirmaciones que los incluyen son verificables, es decir, podríamos definir si lo que se enuncia es verdadero o es falso. En cambio, a los segundos no corresponde evaluarlos como "verdaderos o falsos" ya que responden a apreciaciones subjetivas y opiniones o son enunciados que abordan situaciones o acciones futuras como las promesas y/o propuestas que, si bien pueden ser factuales, no pueden ser verificadas, o al menos no en el momento en el que se están mencionando. En el caso de las promesas o propuestas podrían verificarse una vez concretada la propuesta o promesa mencionada: ¿cumplió o no cumplió sus promesas o propuestas? Los enunciados "no factuales" no son contrastables con hechos y/o evidencias, pero sí son muy valiosos a la hora de debatir.

Esta habilidad es fundamental para que las audiencias (en este caso las y los estudiantes) puedan, no solo distinguir ambos tipos de enunciados y reconocer sus características sino también para generar autonomía en la búsqueda de fuentes de información que contrasten los dichos públicos. Por lo tanto, es una capacidad que se entrelaza con la mencionada en el punto anterior. "Diferenciar qué es un dato y

qué no lo es constituye un punto de partida fundamental para tener una participación crítica en el debate público y un aspecto fundamental de la llamada alfabetización científica" (Fourez, 1997), considerada una capacidad clave en la formación ciudadana en general. A la hora de recibir o encontrar un contenido engañoso o falso, solo podremos identificarlo como desinformación correctamente si primero identificamos que en el enunciado hay algo factual, algo que puede ser mentira.

3. **Reconocer la ignorancia propia y/o general sobre un tema.**

Reconocer la ignorancia propia y/o general sobre un tema es una habilidad que propone generar conciencia del "no saber", del vacío informativo, del proceso y el tiempo que lleva construir conocimiento, recopilar datos, buscar evidencias. Implica identificar como aprendizaje saber qué no sé.

Solemos sentirnos incómodos ante la incertidumbre. Buscamos respuestas en donde aún no las hay y, muchas veces, para llenar esos vacíos de información tendemos a dar por verdadero aquello que no tiene evidencias para confirmarlo. Se trata, entonces, de hacerse preguntas que no necesariamente tengan respuestas. De identificar lo que sabemos y no sabemos de forma individual, pero también lo que "se sabe" y "no se sabe" en un grupo o en la sociedad en general. Se trata, también, de "parar la pelota" ante un contenido viral e identificar si lo que se está diciendo cuenta con evidencias científicas o se trata de especulaciones, opiniones o valoraciones.

¿Y qué relación existe con la identificación de desinformaciones? En primer lugar, nadie es experto en todos los temas y, por lo general, nadie se siente cómodo con estar equivocado. Por eso, al reconocer las ignorancias generales nos podemos proteger de quienes encuentran oportunidades donde no hay información verificada. Un buen ejemplo para entender esto es la circulación de desinformaciones al comienzo de la pandemia). No existían al momento evidencias sobre la cura de la enfermedad del Covid 19. Frente a esta situación circularon desinformaciones

como por ejemplo teorías conspirativas sobre el origen del virus o falsas curas caseras de la enfermedad. La intolerancia a la incertidumbre es común, especialmente en épocas de crisis, cuando las personas son vulnerables y buscan respuestas esperanzadoras. Los individuos no estamos habituados a ver a la ciencia en acción en tiempo real con sus aciertos, errores, avances y demoras. Es por eso que el reconocimiento de la ignorancia- individual y general- habilita nuevas formas de producir y consumir conocimiento e información.

Cuando estamos frente a un contenido que nos llegó por redes, identificar qué es lo que no se o lo que no sabemos no es una habilidad aislada o que sea solamente útil para identificar posibles desinformaciones, sino que es parte fundamental del trabajo de metacognición que sabemos es fundamental para el aprendizaje en general. Según Melina Furman, “un gran atributo de los buenos aprendices es la metacognición, o la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento. Porque para ser aprendices autónomos, capaces de seguir aprendiendo durante toda la vida, necesitamos ser conscientes de qué sabemos, de cómo lo sabemos y de qué todavía nos falta saber. También tenemos que reconocernos como aprendices, incluyendo cuáles son nuestras fortalezas, qué nos cuesta y cómo atravesamos aquello que nos resulta más difícil (...) La metacognición implica que podamos conocernos como aprendices, planificar la adquisición de nuevos conocimientos, entender de qué se trata la tarea en la que nos embarcamos e ir chequeando cómo vamos a lo largo del camino. Implica evaluar si lo que estamos haciendo da resultado y anticipar qué hacer cuando tenemos alguna dificultad, de manera de buscar alternativas para resolverla. También, evaluar cómo nos fue, qué aprendimos y cuáles de las estrategias que usamos podrían servirnos en un futuro aprendizaje”.

4. **Escucha activa: utilizar estrategias para dialogar y frenar la circulación de una desinformación.**

   En una conversación, ante la situación de que una persona comparte una desinforma-

ción, suele suceder que confrontamos de maneras no constructivas o bien evitamos el tema de conversación. La escucha activa implica no solo poder conversar con otros, intercambiar conocimientos e información y hacerse preguntas en conjunto sino también tener la capacidad de escuchar y advertir cuando las personas, con o sin intención, difunden contenidos sin corroborar si los mismos tienen fundamentos y/o fuentes válidas que los refutan. Frente al fenómeno de la desinformación consideramos que la escucha activa implica poder desarrollar una estrategia de intervención y diálogo constructivo con quienes emiten una desinformación y así poder reflexionar; también escuchar cuando otros nos advierten sobre una posible desinformación que compartimos nosotros. La tendencia y el sesgo confirmatorio suele provocar que aquellos que están o estamos convencidos de algo rechacen o rechacemos una corrección que no se condiga con el propio pensamiento o posición: tenemos que armarnos de paciencia y, sobre todo, de estrategias que partan de oír los temores y convicciones ajenos y propios, para luego poder ir dialogando y mostrando que aquello que creíamos puede ser una desinformación.

En síntesis, la habilidad de la escucha activa implica, no solo validar el conflicto positivamente para habilitar el espacio de discrepancia respecto a la viralización de un contenido, sino también saber escuchar a los otros cuando nos comparten una información que creemos errónea, es decir, haceros cargo de nuestros propios sesgos, de nuestra posible ignorancia sobre un tema y de nuestras equivocaciones.

5. **Reconocer falacias lógicas.**

Según el filósofo y lógico Charles Hamblin, una falacia es un argumento que parece válido, pero no lo es (Hamblin, 1970). Pueden construirse tanto a propósito, para intentar engañar a alguien, como por equivocación. Cuando llegamos a una conclusión o defendemos un argumento sobre la base de un proceso de razonamiento viciado, estamos cometiendo una falacia. Los argumentos pueden ser falaces por diferentes razones.

Una falacia puede darse cuando damos por verdadera o falsa una frase, tan solo por haber sido dicha por una persona (y no por otra). Por ejemplo: “María dice que cuando vamos a votar, se puede introducir en las urnas más de un sobre por persona y María tiene excelentes notas en la escuela, por lo tanto, le creo y pienso que se puede, cuando vamos a votar, introducir en las urnas más de un sobre por persona”. También, podemos dar por verdadera una publicación que leemos en redes sociales, porque la misma es compartida por una persona a la que consideramos “de autoridad”. Una falacia puede implicar, también, generar falsas dicotomías, enfrentamientos y polarizaciones, y los ejemplos podrían ser muchos más.

En este sentido, muchas veces las desinformaciones (y los desinformantes) apelan a las percepciones y las emociones de las personas. Cuando no se dirigen a la emocionalidad, muchas veces caemos presos/as de nuestra percepción, de pequeños engaños de nuestra mente. Algunos argumentos expresados en redes sociales para emitir desinformación se parecen tanto a argumentos válidos que pueden engañarnos, pero hay algunas falacias que suelen repetirse mucho y reconocerlas, como dijimos, permite poder prestar atención para evitar caer en desinformaciones.

En “Pensar con otros, una guía de supervivencia en tiempos de posverdad” (Guadalupe Nogués, 2018) se despliegan una serie de explicaciones sencillas y muy útiles para alertar sobre al menos dos de ellas: la falacia de la correlación (si hay causalidad entre dos fenómenos, generalmente hay correlación, pero que haya correlación no quiere decir que haya causalidad entre los mismos). El error está en considerar que la correlación implica causalidad, es decir no siempre que dos hechos suceden a la vez o uno después de otro, significa que uno sea la causa del otro.

Otra falacia típica de las desinformaciones que es preciso alertar y conocer es la falacia de autoridad: es aquella en la que se valida un argumento solamente por la supuesta especialidad o experticia de quien lo postula.

6. Identificar sesgos cognitivos.

Al igual que con las falacias, los sesgos cognitivos también hacen que nuestra propia cabeza nos juegue algunos trucos. Es un concepto que fue acuñado por los psicólogos Tversky y Kahneman en 1972 y que implica una interpretación errónea de la información disponible, que influye en la toma de decisiones y emisión de juicios. Nogués (2018) señala que estos errores del "pensar" son parte constitutiva del ser humano y que se conocen desde hace cientos de años. "Algunos de esos errores son sistemáticos y muy difíciles de detectar y de evitar. Lo difícil de esta situación es que, por la naturaleza misma de los sesgos cognitivos, nunca podemos estar seguros de si estamos o no cayendo en alguno. Lo que sí podemos hacer es intentar estar más atentos". Y de eso se trata esta habilidad: de estar alertas a la hora de consumir contenidos para no creer o compartir desinformación.

No podemos evitar los sesgos cognitivos, pero sí conocerlos y reconocer cuándo nos están afectando. Quizás el más célebre y clave en la temática de la desinformación es la tendencia que tenemos todas las personas a ver las cosas de manera tal que apoyan lo que creemos previamente: este es el famoso sesgo de confirmación. Y está acompañado de una falacia: la de tomar, de un conjunto de hechos, solo los que ratifican nuestras posturas. Se trata de la falacia de la evidencia incompleta o, como se la conoce en inglés, *cherry picking* (seleccionar lo que nos conviene y que creemos mejor para sostener una postura o argumento).

Otro sesgo que afecta de forma determinante la circulación de desinformación es el sesgo de familiaridad, aquel que mencionamos cuando hablamos de la importancia de la escucha activa: solemos dar mayor credibilidad a los argumentos o informaciones de aquellos que son referencia cercana y familiar para nosotros y nosotras. También a los contenidos que se repiten sistemáticamente en distintos soportes o medios.

A modo de cierre. Para una Alfabetización Mediática e Informacional implementada en profundidad, las habilidades elegidas deben ser trabajadas en un marco conceptual y de competencias más amplio. Se realiza esta selección para detenernos en un universo asequible, considerando que las habilidades aquí mencionadas son las más relevantes en los términos en que, desde Chequeado, consideramos claves para disminuir la circulación de desinformaciones. No obstante, queremos dejar constancia de que sí hemos analizado y revisado los distintos diseños curriculares con una mirada más abarcativa, y eso nos permite afirmar que la falta de sistematicidad y escaso desarrollo de algunas habilidades y contenidos conceptuales se extiende también a todo el marco de referencia que consideramos necesario para la implementación de estrategias de enseñanza complejas asociadas a la AMI.

Cómo trabajamos

En esta investigación nos hicimos dos grandes preguntas:

1. **¿Cuáles de las habilidades que desde Chequeado consideramos fundamentales para identificar un contenido falso o desinformación están incluidas como objetivos de aprendizaje en los NAP?** Es decir, buscamos indagar sobre la presencia y/o ausencia en los NAP de ciertas habilidades asociadas a la desinformación, y en la misma línea, también buscamos averiguar en qué áreas de la currícula escolar actual se abordan en mayor medida estas habilidades y en cuáles menos, y en qué niveles, grados o años.

   Definimos como **PRESENCIA** de una habilidad cuando se la identifica en forma explícita, clara y concreta en el sentido en que la presentamos desde Chequeado en este informe y pensada en el universo de la información/desinformación o bien cuando no hace referencia precisa a la desinformación -por la distancia temporal

entre la producción de los NAP y la denominación del fenómeno explicada previamente-, pero sí aborda la habilidad en una forma cercana al consumo y producción de la información. Por ejemplo, en el NAP de Lengua, Educación Secundaria, Ciclo Básico, se menciona: "La participación asidua en conversaciones y discusiones sobre diversos temas propios del área, del mundo de la cultura y de la vida ciudadana, **a partir de informaciones y opiniones provenientes de diferentes fuentes de información** (exposición oral de un adulto, libros, audiovisuales, medios de comunicación orales y escritos, entre otros). Esto supone: En la discusión, con ayuda del docente, **discriminar** entre tema y problema, **hechos y opiniones** en sus intervenciones y las de los demás; manifestar una posición y formular argumentos para defenderla; reconocer las posiciones de otros y los argumentos que las sostienen para apoyarlas o refutarlas".

Consideramos que en este NAP hay presencia de la habilidad "distinguir enunciados con elementos factuales de enunciados con elementos no factuales", ya que se habla de discriminar entre hechos y opiniones. Sin embargo, no consideramos que esté presente, en este NAP, la habilidad de "evaluar fuentes de información", y que si bien el enunciado propone poner en contacto a los estudiantes con distintas fuentes, no necesariamente se propone como objetivo de aprendizaje evaluarlas individualmente, en el sentido en que presentamos la habilidad en este informe.

Entendemos como **AUSENCIA** de una habilidad cuando no aparece en forma concreta y explícita, ni tampoco en relación a la posibilidad de evaluar información/ desinformación.

Por ejemplo, en el documento curricular de Matemática de séptimo grado y primer año se menciona: "La disposición para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones, **aceptando que los errores son propios de todo proceso de aprendizaje**".

En este caso, nos preguntamos si estaba presente la habilidad "identificar la ignorancia propia o general sobre un tema" y lo consideramos AUSENCIA, porque no hay una mención explícita de la habilidad y de su relación con el fenómeno de la desinformación, ni de la falta de respuesta a una pregunta. Identificar un error no es lo mismo que identificar lo que no se o lo que no se sabe. De todos modos, sabemos que este NAP podríamos tomarlo como oportunidad para abordar esta habilidad en las aulas, aunque no se "pida" explícitamente. En ese sentido es que para la realización de este análisis nos hicimos una segunda pregunta.

2. **¿Qué oportunidades destacadas encontramos en los NAP para trabajar habilidades vinculadas con identificar desinformación?** Entendemos como **OPORTUNIDAD** un contenido curricular que no incluye explícitamente como objetivo de aprendizaje a las habilidades que definimos como claves, pero abre el tema o introduce una posibilidad para incorporar la habilidad propiamente dicha y en relación al fenómeno abordado: la desinformación. Es decir, intentamos encontrar aquellas habilidades o contenidos que sí habilitan -lateralmente- la posibilidad de inclusión en una sección u objetivo determinado. Un ejemplo de esto lo detectamos para la habilidad de "Reconocer la ignorancia propia o general sobre un tema" en los NAP de Matemática de Séptimo grado y primer año: "La disposición para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones, aceptando que los errores son propios de todo proceso de aprendizaje". Otro ejemplo es el aprendizaje de falacias en Filosofía (ciclo orientado del Secundario): "En relación con la argumentación, la reconstrucción de los procedimientos argumentativos presentes en distintos tipos de discurso (mediáticos, políticos, de opinión, entre otros) distinguiendo entre validez y verdad (forma y contenido) y reconociendo ambigüedades, inconsistencias y falacias".

En esta investigación se definió trabajar con material curricular nacional, porque es el que guía y orienta los lineamientos para todos los diseños curriculares jurisdiccionales posteriores. Y lo hicimos en dos niveles: primario y medio. En ese universo

específico, seleccionamos las áreas en las que podrían hallarse algunos elementos que consideramos claves para desarrollar habilidades para enfrentar a la desinformación: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua, Matemática y Tecnología.

Luego, como los NAP analizados fueron hechos en un contexto en el que aún no se utilizaban términos como desinformación y *fake news*, por ejemplo, decidimos incluir los NAP de Educación digital, Programación y Robótica, elaborado en 2018. En total, se analizaron 15 lineamientos curriculares nacionales de orden nacional.

Los documentos seleccionados para la elaboración del análisis comparado fueron:

1. Educación Primaria Primer Ciclo
2. Educación Primaria Segundo Ciclo.
3. Séptimo año/Primer año (dependiendo de la jurisdicción y la cantidad de años de nivel primario y nivel secundario)
4. Educación Secundaria Ciclo Básico Matemática
5. Educación Secundaria Ciclo Básico Lengua
6. Educación Secundaria Ciclo Básico Ciencias Sociales
7. Educación Secundaria Ciclo Básico Ciencias Naturales
8. Educación Secundaria Ciclo Básico Formación Ética y Ciudadana
9. Educación Secundaria Ciclo Básico Educación Tecnológica
10. Educación Secundaria Ciclo Orientado Matemática.
11. Educación Secundaria Ciclo Orientado Lengua y Literatura.
12. Educación Secundaria Ciclo Orientado Ciencias Sociales.
13. Educación Secundaria Ciclo Orientado Ciencias Naturales.
14. Educación Secundaria Ciclo Orientado Filosofía y Formación Ética y Ciudadana.
15. Núcleo de Aprendizajes Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica (comprende a todos los niveles educativos de inicial a secundaria)

Las asignaturas analizadas por ciclo fueron las siguientes:

	Asignaturas incluidas en el análisis	Asignaturas no incluidas en el análisis
Primaria Primer Ciclo	• Matemática • Lengua • Ciencias Sociales • Ciencias Naturales • Educación Tecnológica	• Educación Física • Educación artística • Lenguas Extranjeras
Primaria Segundo Ciclo	• Matemática • Lengua • Ciencias Sociales • Ciencias Naturales • Educación Tecnológica	• Educación Física • Educación Artística y Artes Visuales • Danzas • Música • Teatro • Lenguas Extranjeras
Secundaria Ciclo Básico	• Lengua • Ciencias Sociales • Matemática • Ciencias Naturales • Formación Ética y Ciudadana • Educación Tecnológica	• Educación Artística • Educación Física • Lenguas Extranjeras
Secundaria Ciclo Orientado	• Lengua y Literatura • Matemática • Ciencias Sociales • Ciencias Naturales • Filosofía y Formación Ética y Ciudadana	• Educación Física • Educación Artística • Lenguas Extranjeras

La revisión de los documentos se realizó mediante un barrido: es decir que se indagó en cada uno de los núcleos de aprendizajes prioritarios, de cada nivel, año y asignatura, la mención explícita de las seis habilidades seleccionadas que consideramos fundamentales para abordar en las escuelas el fenómeno de la desinformación. Los datos se cargaron en una planilla de Google Spreadsheets, en un cuadro de doble entrada. Cada fila corresponde al conjunto de contenidos que aparecen en un determinado nivel, ciclo, año/grado, área y materia, y se repite 6 veces, una por cada habilidad. Para cada fila se indicó entonces un resultado entre tres posibles: presencia, ausencia y/o oportunidad según correspondiera. En el primer y tercer caso, se agregó en otra columna la referencia a el o los NAP considerados.
Aunque no se incluye en la descripción gráfica ni es el foco central de este trabajo, también identificamos y tuvimos en cuenta aquellos elementos de AMI que aparecen en los NAP y van más allá del fenómeno de la desinformación, para entender cómo está pensada y diseñada la enseñanza de la circulación de información y el ecosistema de medios de comunicación y universo digital vigente.

Hallazgos

Presencia y ausencia de habilidades

En este apartado analizamos la presencia de las habilidades que consideramos clave para la detección de desinformación, en relación al nivel educativo y el área de enseñanza.

En el **nivel primario**, la presencia de dichas habilidades es casi nula. Como muestra la Figura 1 que aparece a continuación, recién en el documento curricular de séptimo grado/primer año, se incluye una de las seis habilidades seleccionadas (distinguir enunciados con elementos factuales de enunciados con elementos no factuales) en el área de Lengua.

Figura 1. Presencia de habilidades en los NAP seleccionados por año escolar.

Presencia y ausencia de habilidades

En este apartado analizamos la presencia de las habilidades que consideramos clave para la detección de desinformación, en relación al nivel educativo y el área de enseñanza.

En el **nivel primario**, la presencia de dichas habilidades es casi nula. Como muestra la Figura 1 que aparece a continuación, recién en el documento curricular de séptimo grado/primer año, se incluye una de las seis habilidades seleccionadas (distinguir enunciados con elementos factuales de enunciados con elementos no factuales) en el área de Lengua.

En los NAP de Educación Digital, Programación y Robótica, aparece el trabajo con la evaluación de las fuentes de información para su aplicación de forma transversal en todos los años de la escolaridad primaria (Figura 2).

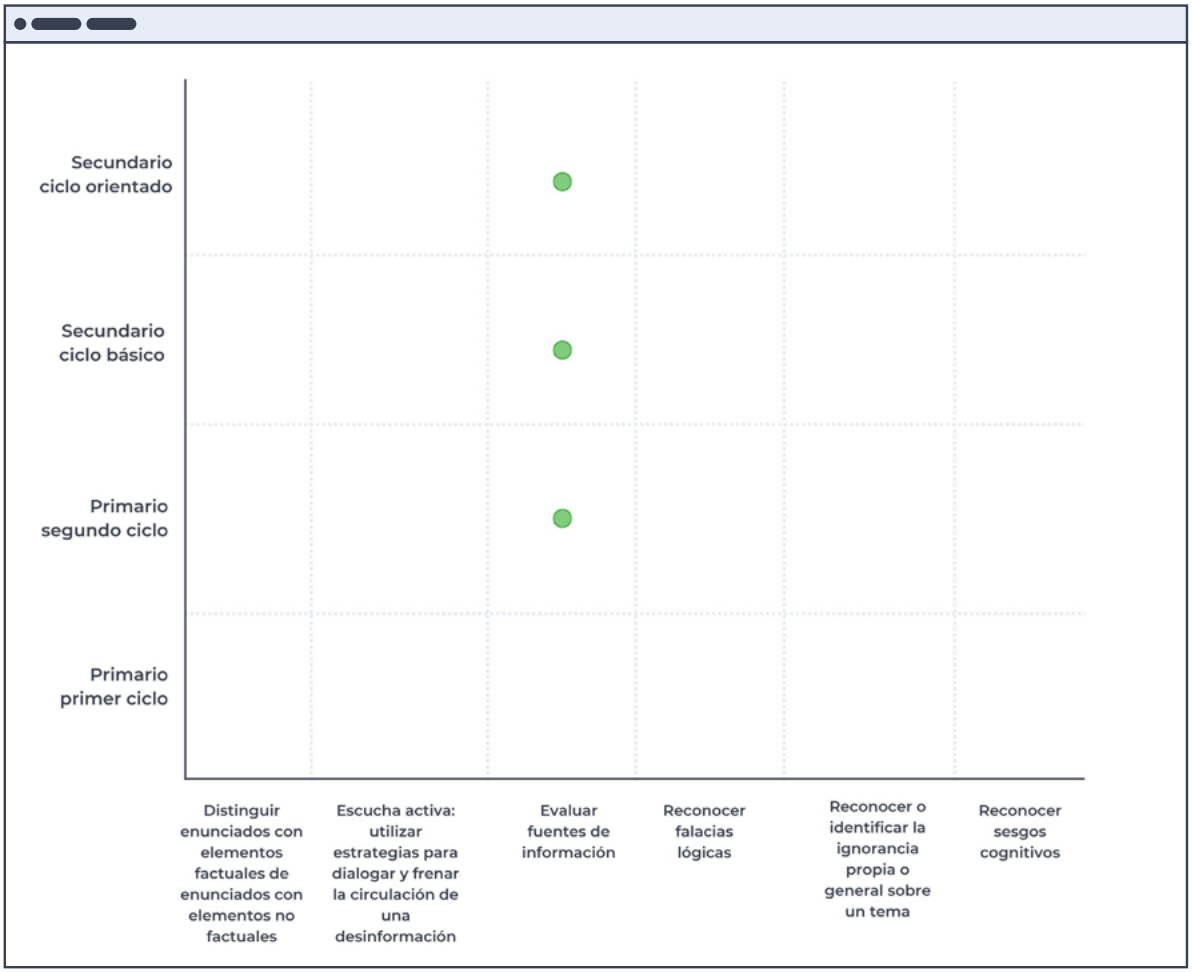

Figura 2. Presencia de habilidades por ciclo en los NAP de Educación Digital, Programación y Robótica.

Llama la atención que la presencia de dichas habilidades en este último documento (Educación Digital, Programación y Robótica) sea abreviada, ya que este fue desarrollado en 2018, cuando el fenómeno de la desinformación ya formaba parte de la agenda educativa. A pesar de esto, son pocas las habilidades y capacidades prácticas vinculadas al fenómeno de la desinformación que se desarrollan en los núcleos de aprendizaje prioritarios. Por otro lado, es entendible que a pesar de su acotada inclusión, las habilidades propuestas por Chequeado se desarrollen en mayor medida en este área porque la AMI suele vincularse con la alfabetización digital y la alfabetización en datos.

En el caso del **nivel secundario** la presencia de estas habilidades es mayor pero no abultada: en el **ciclo básico** de la escuela secundaria se incluyen tres de las seis habilidades propuestas:

- Evaluar las fuentes de información (presente en los NAP de Educación Digital, Programación y Robótica, de forma transversal para todo nivel medio y presente en el área de Lengua) (Fig. 2 y Fig. 1),
- distinguir enunciados con elementos factuales de enunciados con elementos no factuales (aparece incluido en Lengua a lo largo de los tres años del ciclo básico o en séptimo grado, primer año y segundo año dependiendo de la distribución de los años escolares según jurisdicción) (Fig. 1),
- reconocer falacias lógicas (se propone su abordaje en primer año y segundo año en la asignatura Formación Ética y Ciudadana). (Fig. 1)

En el **ciclo orientado** se incluyen dos de las seis competencias seleccionadas por Chequeado:

- Evaluar fuentes de información (presente en los NAP de Educación Digital, Programación y Robótica, de forma transversal para todo nivel medio y en lengua y literatura de 3°, 4°, 5° y 6° año dependiendo de la distribución de los años escolares según jurisdicción) (Fig. 2),
- y reconocer falacias lógicas (presente en los NAP de Filosofía que corresponde a todos los años del ciclo orientado. (Fig. 1)

A grandes rasgos, notamos que si bien los NAP incluyen contenidos conceptuales asociados a la alfabetización mediática y, en menor medida, a la alfabetización informacional, son acotadas las propuestas en torno al trabajo en habilidades y capacidades que permitan contar con herramientas concretas que generen autonomía para detectar y disminuir la circulación de contenidos falsos y/o engañosos.

En síntesis, encontramos presentes tres de las seis habilidades para la detección de

desinformaciones: distinguir enunciados con elementos factuales de enunciados con elementos no factuales, evaluar fuentes de información y reconocer falacias lógicas. Para la habilidad “distinguir enunciados con elementos factuales de enunciados con elementos no factuales”, la presencia se observa en la materia de Lengua, en séptimo grado, primero, segundo y tercer año. Respecto a evaluar fuentes de información, la presencia se encuentra en Lengua y Literatura de tercer año a sexto año y en los NAP de Educación Digital Programación y Robótica en segundo ciclo de la escuela primaria, ciclo básico y ciclo orientado del nivel secundario. Para la habilidad “reconocer falacias lógicas”, aparece en Formación Ética Y Ciudadana (primero/segundo año) y en Filosofía (quinto/sexto año).

En el caso de las habilidades “reconocer la ignorancia propia y general sobre un tema”, “escucha activa: utilizar estrategias para dialogar y frenar la circulación de desinformación” e “identificar sesgos cognitivos”, no hallamos presencias asociadas al fenómeno de la desinformación pero sí oportunidades que permitirían abordarlas en los distintos niveles educativos y áreas de aprendizaje. También hallamos oportunidades para el abordaje de las habilidades mencionadas en el punto anterior.

Oportunidades destacadas para el abordaje del fenómeno de la desinformación en las aulas

Si bien el panorama parece desalentador, observamos que los NAP presentan **oportunidades** de trabajo sobre las habilidades seleccionadas, es decir, núcleos de aprendizajes que no refieren explícitamente al concepto de desinformación o que no presentan un abordaje completo dentro de una asignatura o nivel, pero que pueden interpretarse de tal manera para que estos contenidos conceptuales y habilidades se trabajen en la escuela, tanto en el nivel primario como secundario.

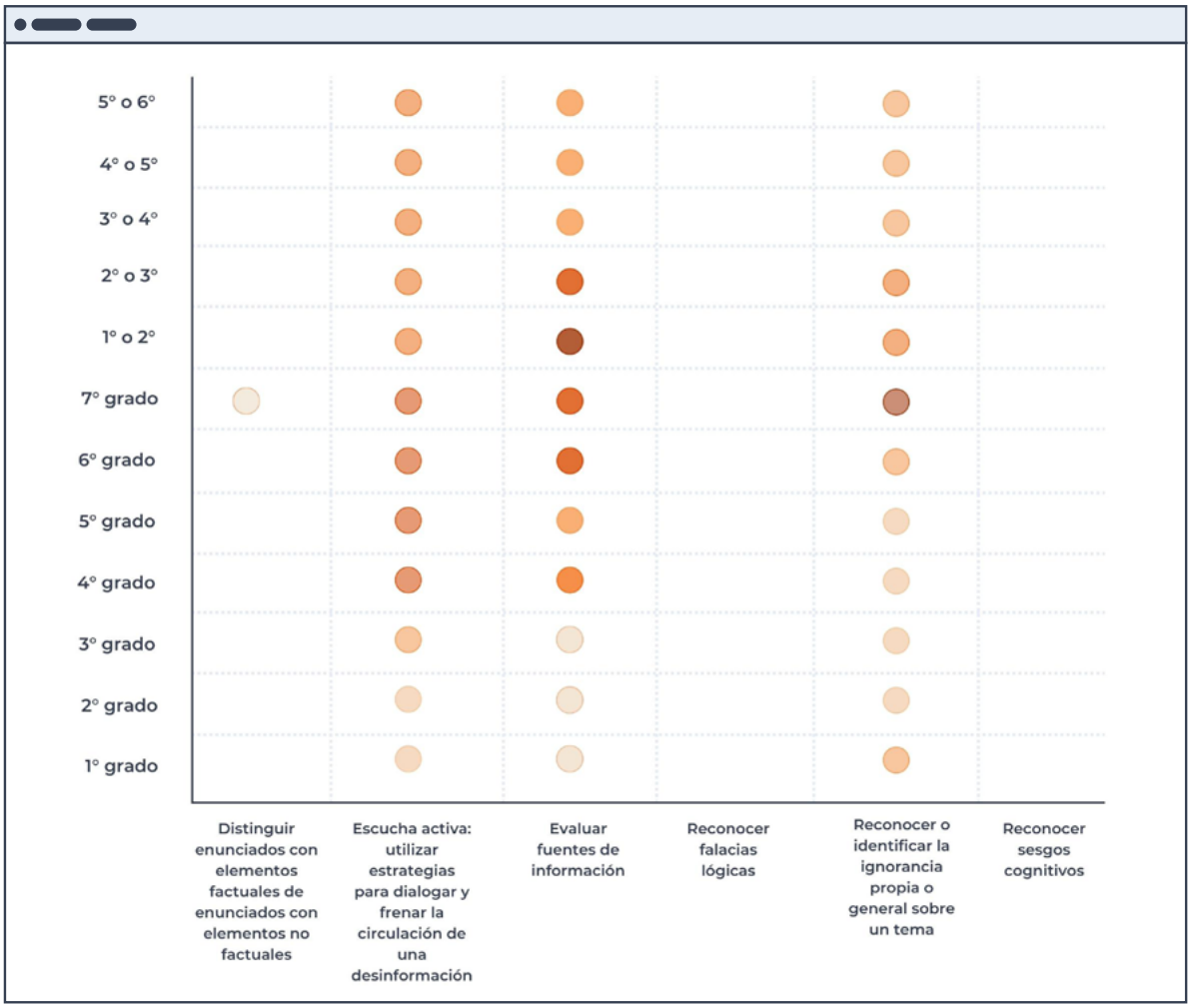

Figura 3. Oportunidades detectadas en los NAP por año escolar.

Haremos un recorrido por habilidad para dar a conocer lo que consideramos oportunidades destacadas que los NAP presentan para su abordaje, sin perjuicio de que otros colegas, en la investigación o la práctica, encuentren otras oportunidades para trabajar estos temas:

Evaluar fuentes de información

Si consideramos la habilidad “evaluar fuentes de información” vemos que en **primer grado, segundo grado y tercer grado de la escuela primaria**, en el área de Ciencias Sociales, encontramos los primeros núcleos de aprendizaje asociados a la enseñanza de habilidades para evaluar fuentes de información (Fig. 4). Para todo el ciclo se propone “buscar información en distintas fuentes (testimonios orales, textos, imágenes, ilustraciones, fotografías, mapas)”. Si bien esto es fundamental para la evaluación de

las fuentes, sabemos que no es suficiente pero, a su vez, reconocemos que es un puntapié para la construcción de esta habilidad.

Figura 4. Oportunidades y presencias de habilidades según área académica y año escolar. Habilidad: evaluar fuentes de información.

Ya en el **segundo ciclo de la escuela primaria** el trabajo con fuentes se robustece. Se observa en el área de Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Formación Ética y Ciudadana y Educación Tecnológica como oportunidad, en distintos grados y con enfoques diversos. Ya no solo se trata de buscar y seleccionar información sino de "diferenciar la información relevante de la que no lo es, de reconocer intencionalidades en los textos, de leer e interpretar diversas fuentes de información (testimonios orales y escritos, restos materiales, fotografías, planos y mapas, ilustraciones, narraciones, leyendas, textos escolares, entre otras) sobre las distintas sociedades y territorios en estudio y la reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social. También aparece el uso de las fuentes para sacar conclusiones a partir de los datos disponibles".

En **ciclo básico de la escuela secundaria**, continúa la enseñanza sobre el uso, análisis y comparación de fuentes. Cabe destacar aquí como oportunidad el trabajo con fuentes en los núcleos de aprendizaje de Matemática, en los que se trabaja con la interpretación de información presentada en textos, tablas, fórmulas, gráficos, expresiones algebraicas y de información estadística. En el caso de los documentos curriculares de lengua, el trabajo con fuentes está como oportunidad, sobre todo, asociado a la búsqueda y selección de las mismas para la participación en debates, la producción de textos argumentativos, entre otros.

En el área de Ciencias Sociales se propone la lectura e interpretación de diversas fuentes de información, la formulación de interrogantes e hipótesis, la búsqueda y selección de información en diversas fuentes, su análisis y sistematización y la elaboración de conclusiones sobre temas y problemas sociales y la reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social. Algo muy parecido sucede con Formación Ética y Ciudadana (que tiene su propio NAP pero pertenece al área). En ambos casos, se propone el desarrollo de una actitud crítica respecto de las formas y los contenidos transmitidos por los medios de comunicación masiva y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Esto puede servir como ventana para trabajar en habilidades concretas que sean de utilidad para poder trabajar en una Alfabetización Mediática e Informacional que permita construir herramientas para la detección de desinformaciones que vayan más allá de la enseñanza de contenidos conceptuales.

En Ciencias Naturales, además de la enseñanza para el uso de las fuentes asociada a la búsqueda, organización y utilización de información (en este caso relacionada con temas científicos), contenida en distintos soportes y formatos, se agrega la producción de conclusiones a partir de las observaciones realizadas o de la información disponible, dando explicaciones o interpretando un fenómeno a partir de un modelo científico pertinente.

Por último, en Educación Tecnológica se propone la selección adecuada y uso de los medios que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la búsqueda, representación y presentación de información de los procesos estudiados (software de simulación, de presentaciones gráficas, weblogs, cámara digital, proyector digital, entre otros).

En el ciclo orientado del nivel medio, existe cierta continuidad respecto a las oportunidades mencionadas para el ciclo básico. En Matemática, se incluyen núcleos de aprendizaje asociados a la interpretación y producción de textos con información matemática. Para el área de Ciencias Sociales, se propone la lectura crítica de diversas fuentes y la selección, sistematización y jerarquización de la información; el establecimiento de relaciones y la elaboración de conclusiones para la producción de textos sobre temas vinculados con el área. También vimos un trabajo específico en la materia de geografía que propone "la selección y uso crítico de diversas fuentes de información cuantitativas y cualitativas". En Ciencias Naturales, como en la mayoría de los casos, aparece el trabajo con fuentes de información asociado a la búsqueda, sistematización y socialización de la misma y al uso de las TIC como estrategia para acceder a dicha información.

Distinguir enunciados factuales de enunciados no factuales

En relación a la habilidad "distinguir enunciados con elementos factuales de enunciados con elementos no factuales", observamos que las oportunidades son más acotadas respecto la habilidad analizada en el punto anterior. En primer lugar, no hay presencias explícitas ni oportunidades de trabajo entre primer grado y sexto grado de la escuela primaria (Figura 5).

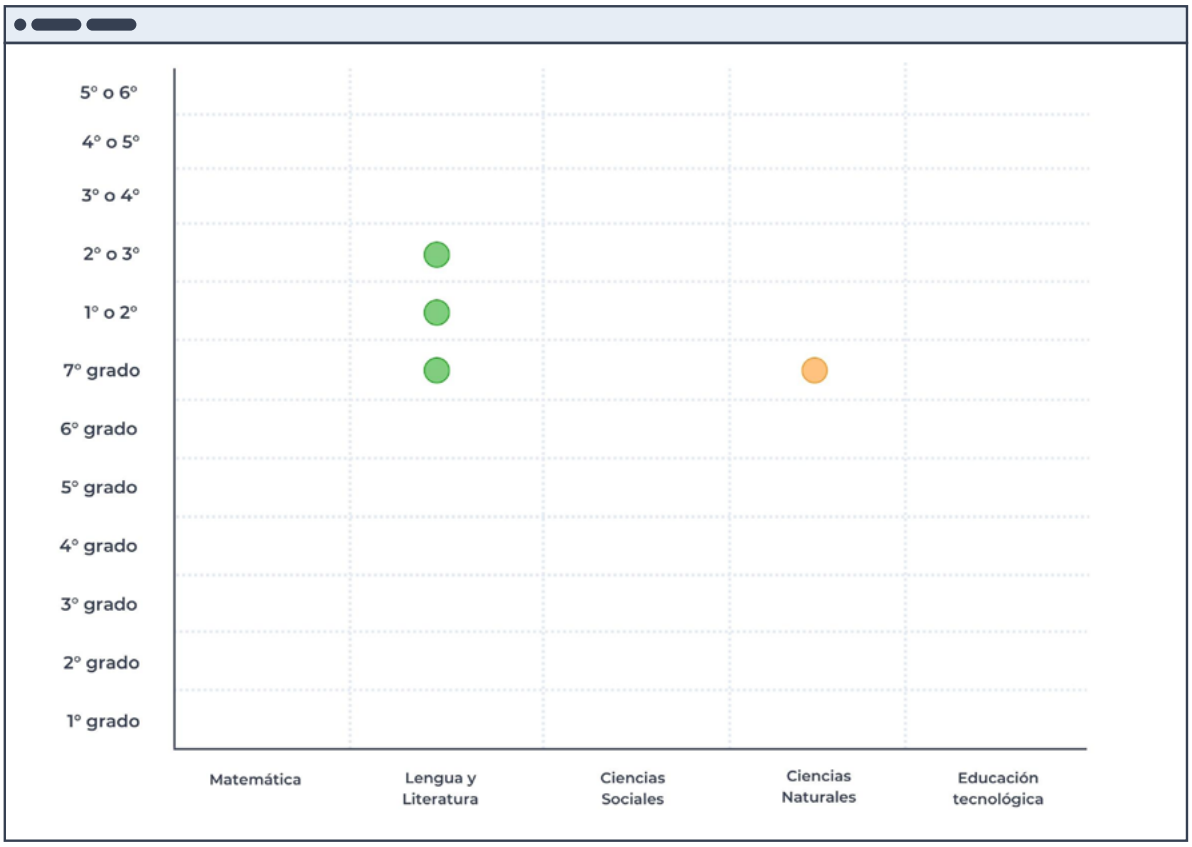

Figura 5. Oportunidades y presencias en los NAP según área académica y año escolar. Habilidad: Distinguir enunciados con elementos factuales de enunciados con elementos no factuales.

Encontramos, entonces, dos oportunidades: Una en séptimo grado/primer año según la jurisdicción y otra en el ciclo orientado de la escuela secundaria.

En el primer caso, el hallazgo se encuentra en el área de Ciencias Naturales. Esto se describe de la siguiente forma: “La elaboración de conclusiones a partir de las observaciones realizadas o de la información disponible, dando explicaciones o interpretando un fenómeno a partir de un modelo científico pertinente” y “La elaboración y/o análisis de argumentos para justificar ciertas explicaciones científicas y/o la toma de decisiones personales y comunitarias”.

El segundo caso, lo encontramos en el área de Ciencias Sociales, más específicamente en Filosofía, en el último año de la escuela secundaria y se describe dentro del eje “en relación con la argumentación”, de la siguiente manera: “La reconstrucción de los

procedimientos argumentativos presentes en distintos tipos de discurso (mediáticos, políticos, de opinión, entre otros) distinguiendo entre validez y verdad (forma y contenido) y reconociendo ambigüedades, inconsistencias y falacias". Si bien esto se vincula directamente con el trabajo sobre el reconocimiento de falacias lógicas, podemos encontrar en dicho NAP una oportunidad para abordar también la distinción de enunciados con elementos factuales de enunciados que no cuentan con elementos factuales.

Figura 6. Oportunidades y presencias en los NAP según área académica y año escolar. Habilidad: reconocer/identificar la ignorancia propia o general sobre un tema.

Reconocer/identificar la ignorancia propia o general sobre un tema

Las oportunidades que encontramos para trabajar esta habilidad (Fig. 6), más allá de que no aparezca explícitamente en el enunciado el trabajo sobre la misma son:

En el **primer ciclo de la escuela primaria** reconocemos oportunidades en primero, segundo y tercer grado y en dos áreas (Ciencias Naturales y Educación Tecnológica) y en primer grado en el área de Matemática. En este último caso aparece del siguiente

modo: “El reconocimiento y uso de las operaciones de adición y sustracción en situaciones problemáticas que requieran elaborar preguntas a partir de distintas informaciones (ej.: imágenes, enunciados incompletos de problemas, cálculos). En Ciencias Naturales, para todo el primer ciclo: la actitud de curiosidad y el hábito de hacerse preguntas y anticipar respuestas acerca de la diversidad, las características y los cambios en los seres vivos, el ambiente, los materiales y las acciones mecánicas y en educación tecnológica, también para todo primer ciclo de la escuela primaria: la curiosidad y el interés por hacerse preguntas y anticipar respuestas acerca de los productos y los procesos tecnológicos, analizando el modo en que las personas realizan tareas con el cuerpo y con la ayuda de medios técnicos”.

En **segundo ciclo de la escuela primaria**, vemos oportunidades dentro del área de Lengua y Educación Tecnológica, en ambos casos en todos los grados. En Lengua aparece en los apartados particulares de cada grado y en educación tecnológica en el apartado general del ciclo. En Formación Ética y Ciudadana encontramos una oportunidad específicamente en sexto grado.

Para lengua de cuarto, quinto y sexto grado observamos el siguiente NAP como oportunidad: “La participación asidua en conversaciones sobre temas de estudio, de interés general y sobre lecturas compartidas, sosteniendo el tema de conversación, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito (narrar, describir, pedir y dar su opinión, formular preguntas y respuestas, entre otros)”. También hallamos en la misma asignatura otros posibles enunciados que pueden ser de utilidad para trabajar en las aulas con el reconocimiento de la ignorancia propia y general sobre un tema. A modo de ejemplo: “Monitorear, con ayuda del docente, los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido, a través de preguntas al docente y de la relectura”. En educación tecnológica encontramos que es posible abordar el tema a partir del siguiente NAP: “La curiosidad y el interés por hacerse preguntas y anticipar

respuestas acerca de los procesos tecnológicos, los medios técnicos y los productos, a fin de construir estrategias de análisis que les permitan comprenderlos y relacionarlos". En el caso de Formación Ética y Ciudadana de sexto grado aparece del siguiente modo: "El registro y la elaboración escrita de sentimientos, de opiniones, dudas, inquietudes, sobre temas y problemas éticos (formulación de preguntas, exposición de razones y argumentos, guiones, diarios o relatos de experiencias)".

Llama la atención que en **séptimo grado/primer año** encontramos diversas oportunidades en todas las asignaturas analizadas para el abordaje de esta habilidad: en el área de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología (específicamente en Educación Tecnológica). Compartimos algunas a modo de ejemplo:

En el área de Matemática: "La confianza en las propias posibilidades para resolver problemas y formular interrogantes" y "la disposición para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones, aceptando que los errores son propios de todo proceso de aprendizaje".

En el área de Lengua: "La participación asidua en conversaciones y discusiones sobre temas propios del área y del mundo de la cultura, a partir de informaciones y opiniones provenientes de diversas fuentes (exposiciones orales, libros, audiovisuales, medios de comunicación orales y escritos, entre otros). Esto supone: - En la conversación, sostener el tema, realizar aportes (ejemplificar, formular preguntas y dar respuestas pertinentes, solicitar aclaraciones, dar y pedir opiniones y explicaciones, parafrasear lo dicho, entre otros) que se ajusten al contenido y al propósito de la interacción; utilizar recursos paraverbales (entonación, tonos de voz, volumen) y no verbales (gestos, postura corporal) adecuados".

En el área de Ciencias Sociales: "El trabajo con procedimientos tales como la formulación de interrogantes e hipótesis, la búsqueda y selección de información en diversas

fuentes, su análisis y sistematización y la elaboración de conclusiones sobre temas y problemas sociales".

En el área de Ciencias Naturales: "El desarrollo de actitudes de curiosidad, exploración y búsqueda sistemática de explicaciones".

En el área de Tecnología: "La curiosidad y el interés por hacerse preguntas y anticipar respuestas acerca de los procesos tecnológicos, los medios técnicos y los productos, a fin de construir estrategias de análisis que les permitan comprenderlos y relacionarlos".

En **nivel medio** también encontramos algunas oportunidades para trabajar con esta habilidad. En el **ciclo básico** estos se hallan en el área de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Algunas oportunidades las presentamos a continuación: en el área de Matemática se repiten para todo el ciclo los mismos NAP que en séptimo grado/primer año (mencionados unas líneas más arriba). Específicamente se agrega para primer año/segundo año según corresponde por jurisdicción: "el reconocimiento y uso de la probabilidad como un modo de cuantificar la incertidumbre en situaciones problemáticas que requieran: comparar las probabilidades de diferentes sucesos incluyendo casos que involucren un conteo ordenado sin necesidad de usar fórmulas y determinar la frecuencia relativa de un suceso mediante experimentación real o simulada y compararla con la probabilidad teórica".

En el área de Ciencias Sociales, en general para todo el ciclo: "El trabajo con procedimientos tales como la formulación de interrogantes e hipótesis, la búsqueda y selección de información en diversas fuentes, su análisis y sistematización y la elaboración de conclusiones sobre temas y problemas sociales".

En el área de Ciencias Naturales, en general para todo el ciclo: "La formulación de hipótesis escolares acerca de determinados fenómenos naturales y su comparación con

las elaboradas por sus compañeros, con argumentos basados en los modelos y teorías científicos escolares estudiados. La búsqueda de diferentes estrategias para poner a prueba esas hipótesis".

En el área de Lengua, en todos los años del ciclo básico y en general: "la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión, interpretación y producción de textos orales y escritos".

En el área de Lengua, se repite en los apartados de primer año/segundo año y segundo año/tercer año el siguiente fragmento de NAP: "La participación asidua en conversaciones y discusiones sobre diversos temas propios del área, del mundo de la cultura y de la vida ciudadana, a partir de informaciones y opiniones provenientes de diferentes fuentes de información (exposición oral de un adulto, libros, audiovisuales, medios de comunicación orales y escritos, entre otros). Esto supone: En la conversación, sostener el tema, realizar aportes (ejemplificar, formular preguntas y dar respuestas pertinentes, solicitar aclaraciones, dar y pedir opiniones y explicaciones; parafrasear lo dicho, aportar información remitiéndose a las fuentes consultadas, entre otros) que se ajusten al contenido y al propósito; utilizar recursos paraverbales (entonación, tonos de voz, volumen) y no verbales (gestos, postura corporal) adecuados".

En el caso del **ciclo orientado** los NAP referidos al reconocimiento de la ignorancia propia y general sobre un tema se encuentran en las áreas de Matemática, Lengua y Literatura y Ciencias Sociales.

En el área de Matemática se plantea para todos los años del ciclo orientado: "La disposición para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones, aceptando que los errores son propios de todo proceso de aprendizaje", "la justificación de decisiones al abordar situaciones de certeza o de incertidumbre, recurriendo a nociones matemáticas adecuadas" y "la

confianza en las propias posibilidades para resolver problemas y formularse interrogantes, reconociendo que con dedicación, trabajo y estudio la Matemática es accesible para todos".

Para el área de Lengua y Literatura encontramos una oportunidad para trabajar con esta habilidad en todos los años del ciclo: La escritura de notas, resúmenes, reseñas, diarios e informes de lectura –géneros que articulan interpretación y producción–, para registrar, organizar y reelaborar información, reflexionando sobre los procesos de conocimiento que se ponen en juego.

En el área de Ciencias Sociales, sucede lo mismo. Se plantea transversalmente a todos los años y contenidos del ciclo orientado un abordaje sobre el reconocimiento de la ignorancia general y propia sobre un tema: "La comprensión del carácter provisional, problemático, inacabado y controversial del conocimiento social", "la escritura de textos vinculados con el área de Ciencias Sociales a partir de la delimitación de un tema o el planteo de un problema; la selección, sistematización y jerarquización de la información; el establecimiento de relaciones y la elaboración de conclusiones".

Escucha activa: utilizar estrategias para dialogar y frenar la circulación de una desinformación

Tal como hemos mencionado en la introducción, la planificación y desarrollo de estrategias de escucha activa para frenar desinformaciones no se encuentra presente en los NAP. Sin embargo en los contenidos curriculares sí se plantea el trabajo con la escucha activa, el aprendizaje colaborativo, entre otros.

En el caso del **primer ciclo de nivel primario** (Fig. 7), las oportunidades sobre esta habilidad se encuentran en el área de Lengua, Educación Tecnológica, Formación Ética y Ciudadana y en los NAP de Educación Digital, Programación y Robótica, de forma transversal. En este caso se propone del siguiente modo: "el trabajo colaborativo y solidario

mediado por TIC para la resolución de problemas, favoreciendo el intercambio de ideas, y la comunicación de forma clara y secuenciada de las estrategias de solución".

Figura 7. Presencia de habilidad u oportunidad en NAP según área académica. Habilidad: escucha activa.

Compartimos algunos ejemplos dentro de cada área:

En el área de Lengua, en tercer grado: "La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales, de lecturas compartidas y para planificar diversas tareas conjuntas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, dar su opinión y justificarla, entre otros; complementar, ampliar, refutar o aportar nuevas justificaciones a lo dicho por otro, reformulándolo en estilo directo o indirecto)".

En Educación Tecnológica para todo primer ciclo: "La disposición a presentar sus ideas y propuestas a sus pares y maestros, y a escuchar las de los otros, para tomar decisio-

nes compartidas sobre la base de los conocimientos disponibles y de las experiencias realizadas. Valorar el trabajo colaborativo".

En Formación Ética y Ciudadana para todo primer ciclo: "El ejercicio del diálogo y su progresiva valoración como herramienta para la construcción de acuerdos y la resolución de conflictos".

Por último, para primer ciclo, los NAP de Educación Digital, Programación y Robótica propone sobre la enseñanza de estrategias para fomentar la escucha activa: "El desarrollo de experiencias de colaboración, mediadas por TIC, participando en equipos con roles complementarios y diferenciados en un marco de compromiso, respeto y valoración de la diversidad" y "la comunicación clara y precisa para intercambiar conocimientos, ideas y creaciones con otros, mediante el uso apropiado de las TIC".

En relación al **segundo ciclo de la escuela primaria** encontramos oportunidades en el área de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Educación Tecnológica y Formación Ética y Ciudadana.

En Matemática, para cuarto, quinto y sexto grado se propone: "La disposición para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones, aceptando que los errores son propios de todo proceso de aprendizaje".

En Lengua, a nivel general para todo el ciclo se propone: "La valoración de las posibilidades de la lengua oral y escrita para expresar y compartir ideas, puntos de vista propios, conocimientos, sentimientos, emociones". También encontramos NAP específicos para cada grado que pueden verse en este documento.

En Ciencias Sociales, a nivel general, se propone: "La valoración del diálogo como

instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los demás".

En Educación Tecnológica, a nivel general, se propone: "La disposición a trabajar en equipo, a presentar sus ideas y propuestas ante sus pares y maestros, a escuchar las de los otros, y a tomar decisiones compartidas sobre la base de los conocimientos disponibles y de las experiencias realizadas. Valorar el trabajo colaborativo".

En Formación Ética y Ciudadana, a nivel general, se propone: "La participación en experiencias democráticas y de ejercicio ciudadano –áulicas, institucionales y/o comunitarias– que fortalezcan las actitudes de autonomía, responsabilidad y solidaridad a partir de considerar a las personas como sujetos de derechos y obligaciones", "la valoración de la práctica del diálogo como herramienta para afrontar conflictos en la comunidad educativa, en otros ámbitos y situaciones, y para debatir temas relacionados con normas, valores y derechos".

También encontramos para cada grado de segundo ciclo, oportunidades específicas como la siguiente, que pertenece a cuarto grado: "El ejercicio del diálogo argumentativo y su progresiva valoración como herramienta para la construcción de acuerdos y la resolución de conflictos", "la elaboración de proyectos grupales que impliquen prácticas democráticas: que favorezcan el protagonismo de los niños y las niñas en la participación y búsqueda de consenso en la toma de decisiones colectivas".

En los NAP de **séptimo grado/primer año** encontramos oportunidades en las mismas áreas que en segundo ciclo de la escuela primaria.

Algunos ejemplos son, para Matemática, "La disposición para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones, aceptando que los errores son propios de todo proceso de aprendizaje". Para

Lengua: "(...) el respeto y el interés por las producciones orales y escritas propias y de los demás". Para Ciencias Sociales: "El diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los demás". Para Educación Tecnológica: "La disposición a trabajar en equipo, a presentar sus ideas y propuestas ante sus pares y maestros, a escuchar las de los otros, y a tomar decisiones compartidas sobre la base de los conocimientos disponibles y de las experiencias realizadas. Valorar el trabajo colaborativo". Para Formación Ética y Ciudadana: "La valoración de la práctica del diálogo como herramienta para afrontar conflictos en la comunidad educativa, en otros ámbitos y situaciones, y para debatir temas relacionados con normas, valores y derechos".

En el caso del **nivel medio**, también observamos una gran cantidad de NAP que pueden funcionar como puerta de entrada para darle lugar a la habilidad de la escucha activa. Para el **ciclo básico**, vemos oportunidades en lasáreas de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y los NAP de Educación Digital, Programación y Robótica.

Por ejemplo, en Matemática, para todo el ciclo: "La disposición para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones, aceptando que los errores son propios de todo proceso de aprendizaje".
En Lengua hallamos referencias para todo el ciclo (planteadas a nivel general) y para cada año (planteadas en particular). Compartimos aquí un ejemplo para todo el ciclo básico: "El respeto y el interés por las producciones orales y escritas propias y de los demás".

En Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana vemos que los NAP son bastante explícitos en función de esta habilidad: "La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida", "el diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los demás", "la experiencia de elaborar y participar en proyectos colectivos que

estimulen y consoliden la convivencia democrática y la solidaridad", "la sensibilidad ante las necesidades y los problemas sociales y el interés por aportar al mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad", "la valoración y práctica del diálogo como herramienta para la resolución de conflictos en la comunidad educativa y en la sociedad en general, mediante el debate de temas que impliquen conflictos de valores, intereses y derechos (Formación Ética y Ciudadana)" y "la comprensión, construcción e intercambio de ideas y argumentos sobre problemas vinculados a la reflexión ética y política mediante la producción individual y colectiva de diversos textos (escritos, orales, audiovisuales, expresiones artísticas) (Formación Ética y Ciudadana)".

En el caso los NAP de Educación Digital, Programación y Robótica, para todo el ciclo se incorpora esta propuesta: "La comunicación y la colaboración mediada por TIC, en un marco de responsabilidad, creatividad y respeto a la diversidad, a través de múltiples lenguajes que favorezcan la construcción de saberes en un ámbito de socialización".

Para **ciclo orientado** los NAP que pueden tomarse como oportunidades para trabajar la habilidad de la escucha activa se encuentran las siguientes áreas: Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales (incluyendo Formación Ética y Ciudadana), Ciencias Naturales y los NAP de Educación Digital, Programación y Robótica.

En el área de Matemática, para todo el ciclo orientado y a modo de ejemplo observamos: "La disposición para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones, aceptando que los errores son propios de todo proceso de aprendizaje".

En el área de Lengua y Literatura encontramos oportunidades específicas para cada año y otras para todo el ciclo orientado. A modo de ejemplo observamos que a nivel general se propone: "La participación asidua en espacios de debate que propicien

interacciones orales genuinas sobre temas de la cultura, la vida ciudadana, experiencias personales y de estudio, tanto en el aula, como en ámbitos sociales más amplios: jornadas, foros y seminarios institucionales, entre otros" y "la participación frecuente en situaciones que les permitan compartir sus producciones y lecturas, y relacionarse con diversos circuitos de socialización, incluidos aquellos ofrecidos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación".

En el área de Ciencias Sociales, para todo el ciclo orientado y a modo de ejemplo observamos: "La participación en variadas experiencias de interacción oral, como debates y exposiciones, con el objetivo de promover el intercambio y la discusión, la formulación y contrastación de argumentos, la construcción válida y pertinente de discursos relacionados con temáticas del campo". En el caso de Formación Ética y Ciudadana: "La valoración y la asunción de formas de vinculación interpersonales dialógicas, respetuosas de las diversidades, equitativas, solidarias, cooperativas, en las que se problematicen los conflictos, se priorice su resolución pacífica, se cuestionen las desigualdades y se respeten las normas establecidas democráticamente".

En el área de Ciencias Naturales, para todo el ciclo orientado y a modo de ejemplo observamos: "El uso de las Tic como estrategia de apropiación de saberes, de acceso a la información, de participación en debates y de comunicación de producciones en diferentes lenguajes y en formas variadas de representación, en el marco de la actividad científica escolar".

En el los NAP de Educación Digital, Programación y Robótica, para todo el ciclo se incorpora esta propuesta: "La comunicación clara y precisa mediante el uso apropiado de TIC, para intercambiar con otros, saberes, ideas, proyectos y diversas creaciones de acuerdo al tipo de destinatario".

Reconocer falacias lógicas

Como observamos en el análisis de la presencia de las habilidades seleccionadas por Chequeado para detectar desinformaciones, no existe una abultada presencia explícita sobre esta habilidad, así como tampoco una gran cantidad de oportunidades a lo largo de toda la escolaridad.

A lo largo de toda la **escuela primaria** no hallamos oportunidades concretas en la currícula actual para el abordaje de las falacias lógicas. Tampoco en los NAP de Educación Digital, Programación y Robótica.

En los lineamientos del **ciclo básico de la escuela secundaria** no aparecen oportunidades, más allá de la presencia ya mencionada en Formación Ética y Ciudadana de primer año o segundo año según jurisdicción y sobre el trabajo de esta habilidad.

En el **ciclo orientado de la escuela secundaria** no aparecen oportunidades, más allá de la presencia ya mencionada en Filosofía.

Reconocer sesgos cognitivos

Para esta habilidad no hemos hallado ni presencias explícitas ni oportunidades específicas en los NAP a lo largo de toda la escolaridad, tanto en nivel primario como medio.

Conclusiones

Hecho el relevamiento de los NAP que guían los contenidos curriculares a nivel nacional y tomando como referencia los hallazgos respecto de la presencia de las habilidades seleccionadas para la detección de de desinformación concluimos que:

- **El fenómeno de la desinformación no aparece conceptualizado (ni nombrado) en ninguno de los documentos curriculares analizados.** Hay que tener en cuenta que los documentos analizados fueron realizados en su mayoría entre 2004 y 2012, excepto el de Educación Digital, Programación y Robótica que se publicó en 2018.
- En el análisis de los NAP que observamos en este informe, **encontramos presentes tres de las seis habilidades propuestas para la detección de desinformaciones**: distinguir enunciados con elementos factuales de enunciados con elementos no factuales, evaluar fuentes de información y reconocer falacias lógicas. Para la habilidad "distinguir enunciados con elementos factuales de enunciados con elementos no factuales", la presencia se observa en la materia de Lengua, en séptimo grado de la escuela primaria y primero, segundo y tercer año de la escuela secundaria Respecto a "evaluar fuentes de información" la presencia se encuentra en Lengua y Literatura de tercer año a sexto año en el nivel medio y en los NAP de Educación Digital Programación y Robótica en segundo ciclo de la escuela primaria, ciclo básico y ciclo orientado de la secundaria. Para la habilidad "reconocer falacias lógicas", hay presencia de dicha habilidad en Formación Ética Y Ciudadana (primero/segundo año) y en Filosofía (quinto/sexto año), en ambos casos en nivel medio.
- Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, **las presencias se hallan, mayormente, en nivel medio.**
- En el caso de las habilidades "reconocer la ignorancia propia y general sobre un tema" y "escucha activa: utilizar estrategias para dialogar y frenar la circulación de desinformación" no hallamos presencias asociadas al fenómeno de la desinformación pero sí oportunidades que permitirían abordarlas en los distintos niveles edu-

cativos y áreas de aprendizaje. También hallamos oportunidades para el abordaje de las habilidades para las que sí consideramos que hay presencia concreta dentro de los NAP.

- En el caso de la habilidad “reconocer sesgos cognitivos”, no aparecen presencias ni encontramos oportunidades en los contenidos curriculares, lo que no significa que no se trabaje dentro de las aulas.

Discusión

Si bien la noción de pensamiento crítico y de reflexión están instaladas en la mayor parte de los diseños curriculares y de las instancias de debate académico y gubernamental, una de las propuestas de este informe -y de la identificación de habilidadesconcretas- era poder desentrañar de qué modo se puede llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicho pensamiento crítico, especialmente en lo referido al fenómeno de la desinformación. En otras palabras: **¿de qué hablamos cuando hablamos de tener pensamiento crítico ante la información?** De este modo, logramos adherir una serie concreta de saberes y habilidades al pensamiento crítico, dotándolo de un carácter dinámico y práctico y partiendo de saberes y fenómenos emergentes, de conocimientos previos y de instancias que conecten el aprendizaje con aquello significativo para las y los estudiantes.

Lejos de una mirada puramente tecnicista o instrumental de la enseñanza, consideramos que **no se pueden enseñar procedimientos o habilidades instrumentales sin hacer referencia a conceptualizaciones**: porque no pueden aprenderse habilidades en abstracto, y porque esos procedimientos están ligados necesariamente a saberes conceptuales. Si bien en este estudio exploratorio identificamos y recogimos algunas habilidades clave en la Alfabetización Mediática e Informacional, consideramos que es central abordar la enseñanza del fenómeno de la desinformación desde una pers-

pectiva que pueda reunir la complejidad de los conocimientos y la diversa naturaleza de los mismos, **contemplando conjuntamente las dimensiones procedimentales y conceptuales.**

Detectar y estar alertas ante la desinformación es propio de la Alfabetización Mediática e Informacional y, por los modos en que circula la información en la actualidad, solo es posible a partir de una serie de aprendizajes mixtos entre conceptos, habilidades y actitudes ante el fenómeno: **saber, saber hacer y saber ser** (Cepeda, 2013). Por eso, es preciso trabajar conjuntamente -y a lo largo de diversos momentos de la vida- elementos de alfabetización informacional, mediática y digital.

¿Qué utilidad pueden tener los resultados de este análisis? La alfabetización mediática está presente en la currícula desde hace décadas, pero la constante reconversión del ecosistema informativo y mediático obliga a repensar permanentemente el modo de abordarla, tanto desde la política educativa como desde las prácticas diarias de enseñanza. Esto es particularmente relevante en la era de la información, y más aún desde el estallido de la infodemia. Sabemos que el fenómeno de la desinformación está en agenda desde hace no mucho tiempo, que puede tener impactos negativos relevantes en la democracia y en la salud, y que la escuela puede tener un rol clave en disminuir su circulación. Este informe, además de compartir una serie de habilidades fundamentales para identificar desinformaciones que pueden servir como objetivos de aprendizaje, muestra las vacantes, presencias y oportunidades para trabajarlas. Estos resultados podrían utilizarse para diseñar recursos educativos acordes con los NAP que sirvan de apoyo a los y las docentes para incluir este tema en diferentes áreas. A su vez, la enseñanza de estos temas requiere de la formación continua de docentes y formadores de docentes, tanto en los contenidos mencionados como en su didáctica específica, es decir, en estrategias de enseñanza que resulten útiles, que permitan la construcción de los aprendizajes esperados, en los diversos contextos posibles. El desarrollo de programas de formación docente es complejo y requiere de muchos

requisitos para ser exitoso, entre ellos, el anclaje a los lineamientos curriculares, dado que en nuestra región los mismos suelen ser "de producto", "en los que los profesores tienen que seguir un programa de estudios exhaustivo" (BID, 2022). Además, estos programas funcionan mejor cuando son integrales (es decir, ofrecen múltiples oportunidades y formatos de formación e intercambio), gratuitos, en servicio y duraderos (Reimers, 2020).

La actualización de lineamientos curriculares, tanto subnacionales como nacionales, son políticas públicas que requieren un largo y arduo proceso técnico y burocrático. Siempre hay temáticas emergentes, que en las escuelas se trabajan aunque no estén presentes en los lineamientos curriculares, que muchas veces corren por detrás de los temas de agenda. Es por ello que, sin creer que la modificación curricular es un limitante para impulsar otro tipo de acciones, **nos parece relevante que los diseños curriculares se actualicen e incorporen estos fenómenos emergentes y complejos**. Más allá de su modificación, entendemos que reflexionar sobre los posibles abordajes de los NAP que hacemos desde la escuela y otras instituciones de la comunidad educativa, permite ir ajustando la enseñanza en función de los saberes emergentes y la coyuntura.

En definitiva, creemos que se necesitan políticas públicas concretas, tanto en el ámbito educativo como en otras áreas, que proporcionen herramientas de pensamiento crítico para la producción y recepción de contenidos informativos. Una pregunta que vale la pena hacerse es: ¿deberían estos conceptos y habilidades incluirse en una materia específica, nueva o ya existente, y/o integrarse de forma transversal a las diferentes áreas disciplinares? En cualquier caso, creemos que su universalización es clave para que la ciudadanía acceda, en su totalidad, a la formación necesaria para un desarrollo autónomo en el universo informativo y mediático. Se necesitan políticas nacionales para garantizar la inclusión sistemática y progresiva de la AMI en todos los niveles del sistema educativo (Unesco, 2011).

Bibliografía

- Aguaded, Ignacio & Sandoval-Romero, Yamile & Rodríguez Rosell, Mª del Mar. (2016). Media literacy from international organizations in Europe and Latin America. The Journal of Media Literacy. 63. 10-17.
- Amazeen, Michelle y Bucy, Erik (2019). "Conferring Resistance to Digital Disinformation: The Inoculating Influence of Procedural News Knowledge." Journal of Broadcasting and Electronic Media, Volume 63, Issue 3, pp. 415 - 432. https://doi.org/10.1080/08838151.2019.1653101
- Ausubel, D., Novak, J, D., y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- BID (2022). El poder del curriculo para transformar la educación: como los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales, pp. 21.
- Bradshaw, Samantha (2018), "Responding to *Fake news* through Regulation and Automation", en *Fake news*, Authentic Views, a Carter-Ruck Report, pp. 13-15
- Boczkowski, P., Mitchelstein, E. & Matassi, M. (2017). Incidental News: How Young People Consume News on Social Media. Paper presented at the Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences.
- Breakstone, J. et al. (2021) 'Students' Civic Online Reasoning: A National Portrait', Educational Researcher, 50(8), pp. 505–515. doi: 10.3102/0013189X211017495.
- Carlsson, Ulla (2019). Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age: A Question of Democracy. Gothenburg: Department of Jour-nalism, Media and Communication (JMG), University of Gothenburg, 266 pp., ISBN: 978-91-88212-89-4.
- Cepeda, J. M. (2013). Estrategias de Enseñanza para el Aprendizaje por Competencias (Primera ed.). (J. M. Cepeda, Ed.) Saltillo Coahuila, México: Editorial Digital UNID
- Consejo Federal de Educación, Argentina (2011), Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap
- Cunliffe-Jones, P et al. 2021. The State of Media Literacy in Sub-Saharan Africa 2020 and a Theory of Misinformation Literacy. In: Cunliffe-Jones, P et al, Misinformation Policy in Sub-Sa-

haran Africa. London: University of Westminster Press. DOI: https://doi.org/10.16997/book53.a

- EDELSZTEIN, VALERIA; VÁZQUEZ, CECILIA (2021), Checkable nutrition: a scientific literacy experience for students, INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION; Londres, vol. 43 p. 777 - 792.
- European Audiovisual Observatory (2016). Mapping of media literacy practices and actions in EU-28, Strasbourg, Francia.
- Feezell, J. T. (2018). Agenda Setting through Social Media: The Importance of Incidental News Exposure and Social Filtering in the Digital Era. Political Research Quarterly, 71(2), 482-494. DOI: https://doi.org/10.1177/1065912917744895
- First Draft (2017). *Fake news*. It's complicated. https://firstdraftnews.org/articles/fake-news-complicated/
- Fraillon, Julian Ainley, John Schulz, Wolfram Friedman, Tim Duckworth, Daniel, IEA, Springer , Cham (2019)
- Jeong SH, Cho H, Hwang Y. Media Literacy Interventions: A Meta-Analytic Review. J Commun. 2012 Jun 1;62(3):454-472. doi: 10.1111/j.1460-2466.2012.01643.x. Epub 2012 Apr 24. PMID: 22736807; PMCID: PMC3377317.
- Kriscautzky, Marina y Ferreiro, Emilia: La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos. Educação e Pesquisa [online]. 2014, v. 40, n. 4 [Accedido 11 Mayo 2022] , pp. 913-934. Disponible en: https://doi.org/10.1590/s1517-97022014121511. Epub 18 Nov 2014. ISSN 1678-4634. https://doi.org/10.1590/s1517-97022014121511.
- Martini, Stella (2000). PERIODISMO , NOTICIA Y NOTICIABILIDAD, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires, Argentina:
- Merpert et al (2017). Is That Even Checkable? An Experimental Study in Identifying Checkable Statements in Political Discourse. Communication Research Reports. 35. 1-10. 10.1080/08824096.2017.1366303.
- Mitchell, Amy; Gottfried, J.; Barthel, M. and Sumida, Nami (2018), "Distinguishing Between Factual and Opinion Statements in the News, Pew Research Center.
- Mitchelstein, Eugenia, & Boczkowski, Pablo J. (2018). Juventud, estatus y conexiones. Explicación del consumo incidental de noticias en redes sociales. Revista mexicana de opinión públi-

ca, (24), 131-145. https://doi.org/10.22201/fcpys.24484911e.2018.24.61647

- Nogués, Guadalupe (2018). Pensar con otros. Una guía de supervivencia en tiempos de posverdad. Editorial ABRE - El Gato y la Caja, Buenos Aires, Argentina.
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/5f07c754-en
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en12 | México – Nota país – Resultados PISA 2018
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/acd78851-en
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En W. Stone (Comp.), La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Reimers, F. (2020). Empowering teaches to build a better World. How six nations support teachers for 21st century education. Singapur: Springer.
- Roozenbeek, J., van der Linden, S., & Nygren, T. (2020). Prebunking interventions based on "inoculation" theory can reduce susceptibility to misinformation across cultures. Harvard Kennedy School (HKS) Misinformation Review. https://doi.org/10.37016//mr-2020-008
- Tedesco, Juan Carlos (2005). Los pilares de la educación del futuro. Revista Colombiana De Sociología. Número 25, pp. 11-23.
- Tedros, A. (2020) Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020
- Unesco (2011). Alfabetización Mediática e Informacional. Curriculum para profesores. https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000216099
- Unesco (2020). Desinfodemia: disección de las respuestas a la desinformación sobre el COVID-19. https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000374417_spa
- Unesco (2021). Media and information literate citizens: think critically, click wisely! https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000377068
- Valverde-Berrocoso, J., González-Fernández, A., & Acevedo-Borrega, J. (2022). Disinformation and multiliteracy: A systematic review of the literature. [Desinformación y multialfabetización: Una revisión sistemática de la literatura]. Comunicar, 70, 97-110.

https://doi.org/10.3916/C70-2022-08

- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C.K. (2011). Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris: France.
- Zunino, E., Kessler, G., & Vommaro, G. (2022). Consumo de información en redes sociales en tiempos de pandemia: Evidencias del caso argentino. InMediaciones De La Comunicación, 17(1), 129-161. https://doi.org/10.18861/ic.2022.17.1.3231

chequeado

INFORME 2022 | Diciembre

AMI: ¿Qué habilidades para identificar desinformaciones aparecen en los diseños curriculares nacionales?

chequeado.com

/chequeado