

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Facultad de Psicología



VNiVERSIDAD D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**Intervención desde el pensamiento crítico para
evitar desinformación y *fake news* en alumnos
de la ESO**

Sergio Hernández Jimeno

Prof. Silvia Fernández Rivas

22 de junio de 2022

Índice

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 5 |
| 1.1 JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO | 5 |
| 1.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 6 |
| 1.2.1 <i>Falacia de la falsa causa</i> | 8 |
| 1.2.2 <i>Ad Nauseam</i> | 9 |
| 1.2.3 <i>Generalización indebida</i> | 9 |
| 1.2.4 <i>Argumento Ad Populum</i> | 9 |
| 1.2.5 <i>Argumento ad ignorantiam</i> | 10 |
| 1.2.6 <i>Falacia del jugador</i> | 10 |
| 1.2.7 <i>Afirmación gratuita</i> | 10 |
| 1.3 OBJETIVOS | 12 |
| 2. METODOLOGÍA | 13 |
| 2.1 DESTINATARIOS | 13 |
| 2.2 UBICACIÓN DEL PROYECTO | 13 |
| 2.3 CONTENIDOS DEL PROGRAMA | 13 |
| 2.4 TEMPORALIZACIÓN | 14 |
| 2.5 RECURSOS | 14 |
| 2.5 DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES | 15 |
| 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN | 20 |
| 4. CONCLUSIONES | 24 |
| 4.1 LIMITACIONES | 24 |
| 4.2 PROSPECTIVA | 26 |
| 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 26 |
| 6. ANEXOS | 29 |
| 6.1 HOJA DE EVALUACIÓN | 29 |
| 6.2 FOLLETO RECOMENDATORIO DE LA IFLA | 30 |
| 6.3 TAREAS | 31 |
| 6.3.1 <i>Tarea 1</i> | 31 |
| 6.3.2 <i>Tarea 2</i> | 32 |
| 6.4.3 <i>Tarea 3 – “¿Quién quiere ser millonario?”</i> | 33 |

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaro que he redactado el trabajo *Intervención desde el pensamiento crítico para evitar falacias y fake-news en alumnos de la ESO* para la asignatura de Trabajo Fin de Grado en el curso académico 2021-2022 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes bibliográficas citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes indicadas, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, el 22 de junio de 2022

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Sergio', with several overlapping loops and a long horizontal stroke extending to the right.

Firmado: Sergio Hernández Jimeno

RESUMEN

La desinformación es un problema en auge que tiene lugar principalmente a través de las redes sociales y las *fake-news* en otros medios de comunicación, que tiene un gran impacto en nuestra sociedad y es capaz de sesgar nuestras acciones, sobre todo a la población más joven.

Como no existe mucha literatura que respalde esta correlación, se plantea que un programa de intervención basado en el pensamiento crítico como herramienta para evitar las falacias y controlar los sesgos podría ser eficaz para evadir dicha desinformación, justificando así el trabajo. En este programa, ideado para 19 jóvenes de 4º curso de ESO, se instruyeron sobre los tipos de desinformación, las motivaciones para desinformar, los sesgos cognitivos y algunas falacias a través de sesiones teórico-prácticas principalmente, aunque se compagina con otras estrategias didácticas, como el aprendizaje basado en problemas (ABP). La propuesta de intervención se evaluó de manera pre-post, tras el estudio de estos contenidos a lo largo de 6 sesiones, con noticias o proposiciones engañosas encontradas en la red.

En los resultados obtenidos, se encuentra una notable mejoría tanto cuantitativa y estadística como cualitativa, en la calidad de las respuestas; por lo que se podría concluir que una intervención desde el pensamiento crítico en la que se enseñen habilidades del tipo mencionado es eficaz para mejorar la detección de las noticias falaces y desinformativas.

Palabras clave: desinformación, *fake news*, pensamiento crítico, falacias, sesgos.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

En los últimos años, el mundo de la comunicación ha cambiado radicalmente. Es notorio el incremento de usuarios de las redes sociales, tales como Facebook, Twitter, Instagram... A raíz de esta popularización, las personas han comenzado a utilizar estas redes sociales como fuentes de información o para mantenerse conectado con la actualidad. Hasta aquí no hay ningún problema, la cuestión comienza cuando se utiliza el anonimato, la falta de rigurosidad y la posible viralidad para la creación de bulos y noticias falsas. De hecho, la Universidad de Oxford destacó "posverdad" como palabra del año 2016, en un intento de destacar la importancia de este tema, definiéndola como un adjetivo "relativo a circunstancias en que los hechos objetivos influyen menos en la formación de la opinión pública que los llamamientos a la emoción y las creencias personales" (OUP, 2016). Como asegura Levitin (2016), continuando con la problemática, realmente no es peligroso ser creyente de cosas que no son verdad, pero sí lo es cuando se toman esas creencias como verdades incuestionables, esto es, la intensidad de la convicción. Por otra parte, los medios de comunicación tradicionales, cuya comunicación tenía una dirección unilateral, se están difuminando a favor de las redes sociales, donde cualquier usuario puede elegir qué publicar como noticia, lo cual diluye aún más la rigurosidad y veracidad de las noticias publicadas online. Las redes sociales facilitan la exposición incidental a información falsa y contenido compartido por cualquier otro usuario, fomentando conversaciones cargadas de sesgos, completamente faltas de crítica y que, además, autoreforzan las creencias propias compartiendo estas informaciones (Scherer, McPhetres, Pennycook, Kempe, Allen, Knoepke, Tate y Matlock 2021).

Además, debemos hablar de desinformación, ya que *fake-news* es un término que no engloba la totalidad de información falsa que se comparte. Es probable que existan infinidad de factores que apoyen la difusión de esta desinformación y que empeoren las consecuencias de esta, como la mencionada confianza ciega hacia estas noticias, pero en este caso, el trabajo se centrará en el modo de fortalecernos cognitivamente contra este tipo de información, buscando disminuir la vulnerabilidad que tendemos a tener hacia la desinformación.

En 2021, Scherer y cols. probaron 4 hipótesis psicosociales de factores que podrían hacer a los sujetos más susceptibles de estas desinformaciones. Como primera hipótesis, argumentan que la gente es más susceptible a esta información porque "carecen de conocimiento, educación o habilidades de razonamiento requeridas para evaluar la información críticamente". Se denominó hipótesis del déficit. En segundo lugar, el razonamiento motivado sería un factor de debilidad frente a la desinformación, ya que, debido a los sesgos, de los cuales hablaremos más adelante, las personas no examinan críticamente la información que coincide con sus puntos de vista. La hipótesis tercera no tiene relevancia alguna para el trabajo y la cuarta versa sobre la avaricia cognitiva, es decir, personas que no necesariamente están faltos de capacidad o motivación, simplemente no se detienen a descifrar si la información que están viendo es real o mentira. (Scherer y cols., 2021). De la mano de estas hipótesis, sobre todo la del déficit, camina la herramienta más eficaz para evitar las *fake-news* y demás falacias en los medios de comunicación, el pensamiento crítico.

1.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A pesar de la dificultad que existe para definir el pensamiento crítico, dada la dificultad conceptual de lo que podemos considerar pensamiento (Saiz y Rivas, 2008), lo definiremos como "el proceso

de búsqueda de conocimiento a través de habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones, que nos permite lograr, con la mayor eficacia, los resultados deseados" (Rivas y Saiz, 2010).

De esta forma, emplearemos las habilidades del pensamiento crítico para verificar todo tipo de información, consiguiendo identificar las falacias que se incluyen para conseguir escabullirse como datos veraces. Para ello, deberemos describir los tipos de falacias, por qué son formas de argumentación erróneas y cómo funcionan. Acorde a Claire Wardle (2017), existen siete tipos de contenido creado y compartido que llevan a la desinformación: sátiras o parodias, sin intención de dañar pero con potencial para engañar; contenido engañoso, esto es, utilizar de forma capciosa información para incriminar un asunto o individuo; contenido impostor, cuando se suplantán fuentes de información genuinas; contenido fabricado, siendo esto información creada al completo para engañar y hacer daño; conexiones falsas, que consisten en titulares, subtítulos o imágenes que no se corresponden o no apoyan el contenido; contexto falseado, donde el contenido veraz se comparte con información contextual falsa; y por último, contenido manipulado, en el que la información genuina o sus imágenes se manipulan para engañar. No obstante, existen multitud de tipos de falacias, por lo que nos centraremos en las que tienen mayor presencia en las *fake news* y en otros medios de comunicación, seleccionando únicamente las falacias más relacionadas con estos siete tipos de desinformación.

Las falacias son cualquier forma de argumentación que contenga errores o tenga una finalidad ilegítima, como engañar, desacreditar al adversario o distraerlo (Damborenea, 2000). En cuanto a los errores cometidos, una falacia puede faltar a tres principios fundamentales de la solidez de un argumento: la aceptabilidad, la relevancia y la suficiencia. En cuanto al primero de ellos, se refiere a la veracidad de la información en sí misma,

valorando, valga la redundancia, en qué grado es aceptable cierto dato. El segundo hace referencia a la relación entre el argumento y la conclusión, es decir, si una información tiene que ver con otra y en qué grado. Por último, la suficiencia alude a la cantidad y calidad de las razones que apoyan un argumento (Saiz, 2018).

Desde un punto de vista autónomo, se ha realizado una búsqueda exhaustiva de bulos y *fake news*, identificando falacias en las mismas y se ha llegado a la conclusión de que las siguientes son las más frecuentes, utilizando principalmente las definiciones de Damborenea (2000).

1.2.1 Falacia de la falsa causa

Esta falacia puede dividirse según el tipo de error en la causalidad falseada. En primer lugar, se podría dar por confundir una condición necesaria con una condición suficiente. Para aclarar la terminología, una condición suficiente es aquella que, si existe en un elemento respecto a otro, al darse el primero, aparecerá siempre el segundo; mientras que sería sólo una condición necesaria si es la que tiene que darse para que se dé el segundo elemento, pero no basta con ello (Zaldívar, 1998). Esta falacia se suele dar cuando simplificamos un asunto complejo a un único aspecto. Por otro lado, se pueden dar falacias del tipo *post hoc, ergo propter hoc*, literalmente "después de esto, luego a causa de esto". Se dan por olvidar las alternativas que existen, pueden cometer principalmente de cinco maneras: estableciendo una causalidad a partir de una coincidencia, por confundir la causa con el efecto, por el olvido de una causa común, por no considerar la existencia de intermediarios y por encadenar causas de manera injustificada.

Esta falacia comete su principal fallo en la argumentación por una falta de relevancia.

1.2.2 Ad Nauseam

Consiste en la repetición de un argumento reiteradamente hasta que se crea como cierto (Sánchez, 2010) o, yendo a la epistemología de la palabra, que se repite hasta la náusea, es decir, que no se gaste energía en rebatir la validez del argumento. Según Saiz (2018), se trata de una falacia que argumenta sobre la circunstancialidad, teniendo un fallo grave de relevancia, puesto que un argumento no es más o menos verídico por las veces que se repita.

1.2.3 Generalización indebida

Se da esta falacia cuando se concluye a partir de casos insuficientes, poco representativos o tomando una premisa como fundamento seguro de una conclusión. Relacionadas con las generalizaciones indebidas, hablaremos de dos subtipos o formas de entenderla: la de muestra sesgada, que consiste en extraer conclusiones de una muestra de datos pequeña, tomándola como típica de la población de la que se ha extraído (Sánchez, 2010). Esto ocurre cuando se asume que todos los miembros de cierto grupo son iguales que a los de la muestra. Así mismo, la falacia de la conclusión desmesurada consiste en un error en la inducción, extrayendo una conclusión mucho más lejos de lo que los datos lo permiten, olvidando las alternativas posibles.

Consiste en un defecto en el principio de suficiencia.

1.2.4 Argumento Ad Populum

El llamado sofisma populista o falacia de apelación a la multitud refiere que cierto argumento, por ser respaldado por una mayoría, adquiere un carácter veraz. Sin embargo, no cabe duda de que se trata de un argumento falaz, ya que, si una gran cantidad de personas afirma un argumento, éste no se convierte en verdad por

este motivo, sino por las razones que lo sustentan. Es un fallo en la relevancia.

1.2.5 Argumento ad ignorantiam

Esta falacia consiste en argumentar apelando al desconocimiento o la imposibilidad de refutación del razonamiento. Debemos probar por la presencia de verdad y no por la ausencia (Saiz, 2018), por lo tanto, nada se demuestra apelando a la irrefutabilidad.

1.2.6 Falacia del jugador

También denominada falacia del apostador y muy relacionada con la falacia del *wishfull thinking*, consiste en afirmar, en un suceso aleatorio o de probabilidad desconocida, que las probabilidades de aparecer la opción deseada aumentan cada vez más. Estas falacias nos llevan a confundir nuestros deseos con la realidad probabilística, considerando únicamente las posibilidades favorables.

1.2.7 Afirmación gratuita

Esta sencilla falacia tiene lugar cuando no se da ningún argumento a la conclusión o afirmación aportada. Es un claro déficit en el principio de suficiencia.

En cuanto a intervención se refiere, cabe introducir algunos conceptos más. En primer lugar, la metacognición, definida por Flavell (citado en Rivas, Saiz y Olivares, 2016) como el conocimiento de una persona de sus propios procesos cognitivos y el uso de dicho conocimiento como estrategia para controlar su procesamiento cognitivo. Esto es importante ya que no sólo el mero conocimiento de las falacias será eficaz en la intervención, pero sí acompañado del conocimiento de las propias estrategias de autorregulación, esencial para que una persona se convierta en “pensadora” independiente y crítica (Rivas, Saiz y Olivares, 2016).

Para que se dé aprendizaje, se debe dar cambio y con éste, una capacidad de transferencia del conocimiento a nuevas situaciones y conocimientos (Mayer, 2010). Según este autor, el aprendizaje significativo se da a partir de la integración de los conocimientos previos y coactivarlos con la información nueva, creando así las llamadas inferencias elaborativas. El éxito en esta integración depende en gran medida de hacer un buen uso estratégico de nuestros conocimientos intuitivos (Pozo, 2014), lo que nos puede permitir introducir brevemente los heurísticos.

Los sesgos cognitivos o heurísticos son juicios que empleamos, fruto de la experiencia y de la práctica que, sin embargo, nos llevan a cometer errores en el razonamiento (Saiz, 2018). Según Kahneman (2012), se emiten desde el primer sistema de razonamiento, rápido, automático y que, aunque normalmente eficaz, muy a menudo falla a favor de dichos juicios erróneos.

Por ende y en concordancia con el punto de vista metacognitivo, resultaría de gran utilidad el conocimiento de nuestros errores más comunes, concretamente los que cometemos al encontrarnos con noticias en los medios de comunicación.

El sesgo confirmatorio es uno de los más comunes a la hora de interpretar y analizar la información de una noticia. Las personas tienden a buscar datos que confirmen sus propias creencias (Kahneman, 2012) en lugar de refutarlas.

Por otro lado, el sesgo endogrupal consiste en una percepción más positiva de los miembros del propio grupo en comparación con los de otros grupos, mostrando favoritismo siempre hacia el endogrupo (Scandroglio, 2008), lo que nos podría facilitar la formación de estereotipos gracias a la información divulgada en los medios de comunicación.

El efecto marco hace referencia a que la misma información, presentada de diferentes formas o con diferentes contextos provocan emociones y juicios diferentes (Kahneman, 2012).

Por último, el heurístico de la disponibilidad, también llamado cascada de disponibilidad explica por qué alguna información está fácilmente accesible en la memoria mientras se olvidan otras cosas. Las personas tienden a otorgarle mayor importancia a los asuntos que recuerdan con mayor facilidad (Kahneman, 2012). Esto, sin embargo, facilita que algunos asuntos, cuanto más cobertura mediática tengan, se hagan más accesibles y por tanto, cayendo en la falacia del argumento *ad nauseam*, se conviertan eventualmente en veraces.

La familiarización con las falacias se ha encontrado pragmático a la hora de la instruir en pensamiento crítico en cuanto a enseñar los errores más comunes de la argumentación y practicarlos para evitarlos (Hitchcock, 2017). Además, existe una estrecha relación entre el pensamiento crítico y la capacidad de evitar la desinformación en la red, puesto que el pensador crítico se parará a analizar la información obtenida (Braasch y Graesser, 2020). Sin embargo, no existen muchos estudios sobre la intervención en falacias directamente como herramienta para evitar las noticias falsas, lo que termina de justificar el trabajo.

1.3 OBJETIVOS

1. Mejorar la detección de la desinformación en redes y medios de comunicación en alumnos de 4º de la ESO.

A modo de objetivos específicos:

1. Fomentar el interés hacia el pensamiento crítico.
2. Mejorar la capacidad de identificación de falacias.
3. Aumentar la capacidad de discriminar entre información veraz y falsa en la red.
4. Informar de los sesgos cognitivos que influyen en nuestra manera de actuar.

2. METODOLOGÍA

2.1 DESTINATARIOS

La intervención va destinada a alumnos de instituto de 4º curso de ESO, en torno a los 16 años. Estos alumnos tienen desarrolladas nociones de filosofía gracias a cursos previos y se encuentran en el foco del problema, ya que la mayoría de los jóvenes en esta edad encuentran su medio de información en las redes sociales, por lo que conviene prevenir que la desinformación haga mella en ellos. Concretamente, se trabaja con 19 alumnos en una proporción de 3 chicos y 16 chicas procedentes de los cinco cursos de cuarto, agrupados en una asignatura optativa.

2.2 UBICACIÓN DEL PROYECTO

El programa se realizará a lo largo de 6 sesiones en las horas de la asignatura "Taller de filosofía" del I.E.S. Fernando de Rojas de Salamanca (Calle Colombia, 42-98, 37003), en el aula reservada para la docencia de 4º ESO E.

El instituto es un centro con enseñanza obligatoria bilingüe opcional; bachilleratos de humanidades, ciencias sociales y ciencias puras; y ciclos formativos de grado medio y grado superior de distintos campos, como el de atención a personas en situación de dependencia o el de educación infantil, respectivamente.

2.3 CONTENIDOS DEL PROGRAMA

En cuanto al contenido, se trabajan los conocimientos de los tipos de desinformación encontrados en la literatura, con el fin de adquirir la capacidad de identificarlos; se tratan los heurísticos o sesgos cognitivos con el propósito de evitar someterse a las formas de procesamiento automático de la información; y por último, se enseñan las principales falacias halladas en las noticias falsas. No

obstante, los contenidos se desarrollan en el punto referido a las sesiones.

2.4 TEMPORALIZACIÓN

La temporalización del proyecto se distribuye de la siguiente manera: se realizan dos sesiones semanales comenzando el lunes 14/03/2022, a lo largo de 3 semanas. Las sesiones, de cincuenta minutos, se realizan los lunes de 8.30 a 9.20 y los martes de 12.35 a 13.25.

2.5 RECURSOS

En cuanto a los recursos requeridos para llevar a cabo la intervención, se trabaja con un vídeo de Youtube, noticias y bulos que circularon por el internet hasta la fecha 05/03/2022, obtenidos de páginas de *fact-checking*, como *Newtral.es* o *Maldita.es*, con el objetivo de usarlos de forma práctica. Asimismo, se emplearon afirmaciones o ejemplos de falacias encontradas del diccionario de falacias de Damborenea y de propia invención. Además, se diseñó un cuestionario de evaluación para medir la eficacia de la intervención de forma pre-post, el cual se encuentra en los anexos. Por otro lado, ya que se recurre a un sistema de economía de fichas con el nombre de "Cerebros", con un bote de recompensa máxima de 5 euros, se utilizó una tabla Excel con la división de los alumnos por grupos y el número de pregunta realizada.

También se necesitaron folios que fueron repartidos entre los grupos para responder las preguntas y la Tarea 2 que también se imprimió para su ejecución, la cual igualmente está en los anexos.

Cabe destacar que, a pesar de no ser necesario, se empleó una pizarra digital para proyectar material en la clase.

2.5 DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES

❖ Sesión 1: Presentación y metodología de trabajo.

En la primera sesión, tras una breve presentación personal y del proyecto, se comienza trabajando el primer objetivo específico de la intervención: fomentar el interés hacia el pensamiento crítico. Para este fin, se buscó que los alumnos mostrasen inclinación a través de personajes atractivos para los jóvenes con los que se trabaja, del estilo de personajes de series o películas conocidas entre ellos, siendo éstos los protagonistas de sus historias en las cuales ejercían, aunque de manera ligeramente exagerada, habilidades propias del pensamiento crítico. Posteriormente, se distribuye la hoja de evaluación y se dan 20 minutos para rellenarla de forma individual. Este trabajo consta de dos ejercicios. El primero consiste en señalar entre 16 oraciones, las proposiciones que utilizaban falacias y las que podían resultar aceptables desde un punto de vista de la lógica. En el segundo de ellos se describían 5 titulares de noticias y debían proceder de la misma forma.

Al finalizar, pasados aproximadamente 30 minutos de la clase, se presenta la metodología de trabajo: se dividirá la clase en cuatro grupos, los cuales trabajarán en equipos para resolver las distintas tareas. Así pues, se les separa según la distribución natural del aula con los tres compañeros que tuvieran más cerca. Además, se explica que cada tarea valdrá un número determinado de "cerebros", moneda de cambio para una recompensa económica en la cafetería del instituto. Sin embargo, sólo el grupo que más cerebros obtenga al final de la intervención obtendrá la recompensa económica, con el fin de fomentar la competitividad entre los grupos y con el objetivo de que los alumnos se impliquen y esfuercen en las tareas, evitando así distorsionar los resultados provenientes de la desmotivación, ya que el programa no tendrá un impacto real en la nota de su asignatura. Por otra parte, dentro del equipo ganador, sólo los que tengan la

mayor cantidad de cerebros serán los que accedan al premio, tratando de obtener la mayor asistencia posible al programa.

Finalmente, se comienza con el programa visionando un fragmento de una reflexión de Clara Jiménez, periodista y cofundadora de *Maldita.es* sobre el creciente fenómeno de la desinformación y difusión de “noticias” sin contexto por la red (Jiménez, C. 2018, 2m40s). Hilando con el preámbulo de la reportera, se emprende el trabajo teórico, a través de la explicación de los tipos de desinformación en las redes y las distintas motivaciones que existen para difundirlas, según Wardle (2017) y qué impacto tiene cada una de ellas. Para afianzar este conocimiento, se preparó la Tarea 1, adjunta en el apartado de anexos, para la que los alumnos debían de identificar a qué tipo de desinformación pertenecían ciertas noticias que circularon por internet hasta el cinco de marzo de 2022 para obtener su recompensa. No obstante, a modo de observación, por el funcionamiento normal de la clase sólo dio tiempo a llegar hasta el quinto ejercicio de diez con su correspondiente corrección y aclaración de dudas.

❖ Sesión 2: Introducción al procesamiento cognitivo

Lo primero que se hizo fue terminar los ejercicios restantes de la Tarea 1 para consolidar el conocimiento teórico trabajado el primer día con el feedback propio del ejercicio.

Para comenzar con la sesión, se hace entrega de la infografía recomendatoria de la IFLA (*International Federation of Library Associations and Institutions*) para la detección de noticias falsas, disponible también en los anexos, con el fin de tener algunas herramientas más para evitar caer en los engaños en la red.

Por otra parte, se da paso a una introducción sobre qué se entiende por pensamiento crítico y cuáles son sus componentes o capacidades según Ennis (2011), focalizando la atención en los ideados en este programa, para ubicar a los alumnos en lo que se va a trabajar y se buscaba mejorar. Además, para contextualizar el

posterior trabajo teórico sobre sesgos cognitivos, se da una definición de metacognición y se explican los modos de procesamiento según Kahneman (2012). Tras esto, se explican los sesgos cognitivos, concretamente el confirmatorio, el endogrupal, el de disponibilidad y el efecto marco.

Cabe destacar que, a pesar de ser una sesión en gran medida teórica, se utilizaron preguntas con recompensa para mantener la atención y la competitividad de los alumnos a lo largo de la explicación y se aplicaron ejemplos divertidos, procurando emplear en buena medida el humor, con el fin de amenizar y evitar lo tedioso de la clase. Se debe mencionar que al igual que el primer día, el avance de la clase fue más lento que el programado, por lo que se explicaron sólo los dos primeros sesgos.

❖ Sesiones 3 y 4: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Al comienzo de la tercera sesión y a modo de paréntesis, se terminaron de explicar los sesgos cognitivos (de disponibilidad y efecto marco).

Para las sesiones tercera y cuarta, se planteó el método de Aprendizaje Basado en Problemas, a través del método de los 8 pasos, que ha demostrado generar una sinergia con el razonamiento crítico, la resolución de problemas y el aprendizaje de habilidades independientes, además de mejorar el interés en el área específica en el que se aplica (Restrepo Gómez, 2005). Además, con esta metodología se espera la transferencia de las habilidades de flexibilidad y la capacidad de autodirigirse al resto de esferas de la vida, premisa básica del pensamiento crítico.

En la tercera sesión se explicaría el funcionamiento de la tarea práctica, los pasos a ejecutar y el modo en que se debía trabajar. Dado que estos alumnos habían estudiado en el primer trimestre las falacias, la Tarea 2 consistía en crear en su grupo de trabajo un texto argumentativo del tema de su interés que contuviese mínimo 4 falacias distintas de entre las siguientes: falacia de la falsa causa,

falacia ad nauseam, falacia de generalización indebida, falacia ad populum, falacia ad ignorantiam, falacia de la afirmación gratuita. Para ello, primero debían activar el conocimiento que tenían sobre algunas de las falacias y tratar de resolver la tarea con esta información. Posteriormente, deberían identificar qué información desconocían y necesitaban para resolver el problema. Tras esto, se definirían los objetivos de aprendizaje y se dividirían las subtareas de consulta entre los miembros del grupo. Por último, deberían poner la información en común y comenzar a crear el texto.

La tercera sesión consistió en llevar a cabo todo este proceso, utilizando la ayuda del autor a modo de apoyo en caso de que surgieran dudas, que les orientó sin llegar a revelar la información directamente, para no interferir en el proceso de aprendizaje autónomo.

A pesar de que la idea inicial era utilizar una sesión para la realización del texto y otra para corregirlo, por el funcionamiento de la clase, se realizaron adaptaciones, ya que ninguno de los grupos al terminar la tercera clase tenía finalizada su tarea.

Por lo tanto, en la cuarta sesión, se emplearon 20 minutos para terminar de redactar los textos y pasar a la corrección.

Para esto último, se diseñó una competición en la que los grupos intercambiarían sus textos, de forma que tendrían que competir por conseguir adivinar las falacias de sus compañeros y tratar de que no descubrieran las suyas, como bien fueron advertidos para que se implicasen en la tarea. Previamente a la competición, cada grupo tiene que apuntar qué falacias habían incluido y en qué palabras concretas se podía vislumbrar que lo eran. En caso de reconocer una falacia de otro grupo se les añadiría un punto, y por cada falacia que les reconocieran sería medio punto menos. Por último, en voz alta, cada grupo fue leyendo qué falacias encontraban mientras el grupo propietario del texto corroboraba las respuestas

ante la atenta corrección del tutor y del autor, que después calificaban a los grupos.

❖ Sesión 5: Explicación teórico-práctica de las falacias

A partir del conocimiento adquirido en las sesiones anteriores, se continuó en esta clase con un trabajo teórico-práctico sobre las falacias, en las que se explicó la definición de cada una, se trabajó con ejemplos y se dieron las bases para comprenderlas, con la misma estructura que la tercera sesión.

❖ Sesión 6: Práctica con falacias y evaluación-post

En la última sesión, se procedió a practicar con ejemplos de falacias para reforzar el conocimiento teórico. Con este fin, se ideó un concurso del tipo televisivo “¿Quién quiere ser millonario?” en el que irían apareciendo falacias a la vez en la pizarra y el primer grupo en dar una palmada sería el autorizado para responder y así obtener un “cerebro” de recompensa. Además, cada grupo contaba con tres comodines y la opción de obtener un rebote si el primer grupo no acertaba a la primera de qué falacia se trataba. Ésta sería la Tarea 3, disponible en los anexos.

Tras esta actividad, se volvió a separar a la clase para realizar la evaluación post, con el fin de obtener la información respecto a la eficacia de la intervención, para lo que se les otorgó otros 20 minutos para completarla.

Transcurrido dicho tiempo y a falta de diez minutos para el final, una vez recogidas las evaluaciones, se corrigen en voz alta las proposiciones de la evaluación para que tengan una ligera orientación de su desempeño en la tarea. Al terminar la clase, se hizo el recuento de “Cerebros” y se anunció al grupo ganador, al cual se le hizo entrega de la recompensa.

Tabla 1.

Resumen de las sesiones y procedimientos empleados en el programa.

| | Objetivos | Metodología | Actividades / Herramientas |
|-----------------------|--|--|---------------------------------------|
| Sesión 1 | Evaluación inicial Fomentar interés hacia el pensamiento crítico Conocer los tipos de desinformación | Teórico-práctica | Hoja de evaluación Tarea 1 |
| Sesión 2 | Comprensión del marco teórico de los sesgos cognitivos: modos de pensamiento, metacognición y sesgos | Teórico-Práctica | Folleto de IFLA para evitar fake-news |
| Sesiones 3 y 4 | Aprendizaje autónomo de las falacias utilizadas frecuentemente en redes sociales | Aprendizaje Basado en Problemas | Tarea 2 |
| Sesión 5 | Afianzar contenido teórico de las falacias | Teórico-práctico | - |
| Sesión 6 | Práctica en detección de falacias Evaluación post-intervención | Juego didáctico: "¿Quién quiere ser millonario?" | Tarea 3 Hoja de evaluación |

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para el análisis de los resultados se utiliza un modelo estructural o de efectos, ya que se pretende comprobar si la intervención ha sido eficaz. Además, se realizaron dos exploraciones con el programa IBM SPSS Statistics Processor. Cabe destacar que, en lugar de comparar las evaluaciones sobre la puntuación total de estas, es decir, sobre 34 puntos, se trabaja con las puntuaciones como si fueran notas en base 10, transformando las puntuaciones gracias al paquete estadístico.

Primeramente, se obtienen los estadísticos descriptivos, a partir de los cuales ya se puede inferir observando la media que la intervención ha tenido efecto en las puntuaciones (Tabla 2). Asimismo, se observa una mayor varianza en las puntuaciones antes del programa comparándolo con los resultados post, que indica que a pesar de partir de conocimientos dispares, alcanzaron nociones homogéneas.

Tabla 2.*Estadísticos descriptivos de la muestra.*

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. desviación | Varianza |
|-----------------------------|----------|---------------|---------------|--------------|-------------------------|-----------------|
| Puntuación_Pre | 17 | 2,63 | 6,32 | 4,8607 | ,99826 | ,997 |
| Puntuación_Post | 14 | 6,84 | 8,68 | 8,0451 | ,53350 | ,285 |
| N válido (por lista) | 13 | | | | | |

En segundo lugar, se analiza la normalidad de la muestra, para decidir la técnica de análisis y, ya que cumple el supuesto de normalidad para $\text{Alpha}=0.05$ (Tabla 3), se utiliza un contraste t de diferencia de medias para muestras relacionadas.

Tabla 3.*Pruebas de normalidad para las puntuaciones en la evaluación*

| | Shapiro-Whilk | | |
|------------------------|----------------------|----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. |
| Puntuación_Pre | ,892 | 13 | ,105 |
| Puntuación_Post | ,900 | 13 | ,134 |

Posteriormente, se realiza un análisis de correlación entre las dos medidas, para comprobar si las personas que tuvieron una puntuación en comparación más baja en la primera medición también lo tuvieron en la segunda evaluación. Los resultados, que se presentan en la Tabla 4, muestran que no existe una correlación significativa entre las medidas, lo que significa que la intervención tuvo un impacto diferente para cada alumno, variando sus puntuaciones en diferente medida.

Tabla 4.

Correlaciones entre las puntuaciones pre y post intervención.

| | | Puntuación_Pre | Puntuación_Post |
|------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|
| Puntuación_Pre | Correlación de Pearson | 1 | ,100 |
| | Sig. (bilateral) | | ,746 |
| | N | 17 | 13 |
| Puntuación_Post | Correlación de Pearson | ,100 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,746 | |
| | N | 13 | 14 |

Por último, se ejecuta el contraste t de medias para muestras relacionadas. A pesar de que la hipótesis es que las puntuaciones en la evaluación post serán mayores que antes de la intervención, se realizó un contraste bilateral con un $\text{Alpha}=0.05$. Los resultados, representados en la Tabla 5 así como en el Gráfico 1, muestran que existen diferencias significativas en las puntuaciones en los sujetos en función del momento de evaluación, antes o después de la intervención [$t(12) = -13.222$; $p < .001$; $\eta^2 = .936$].

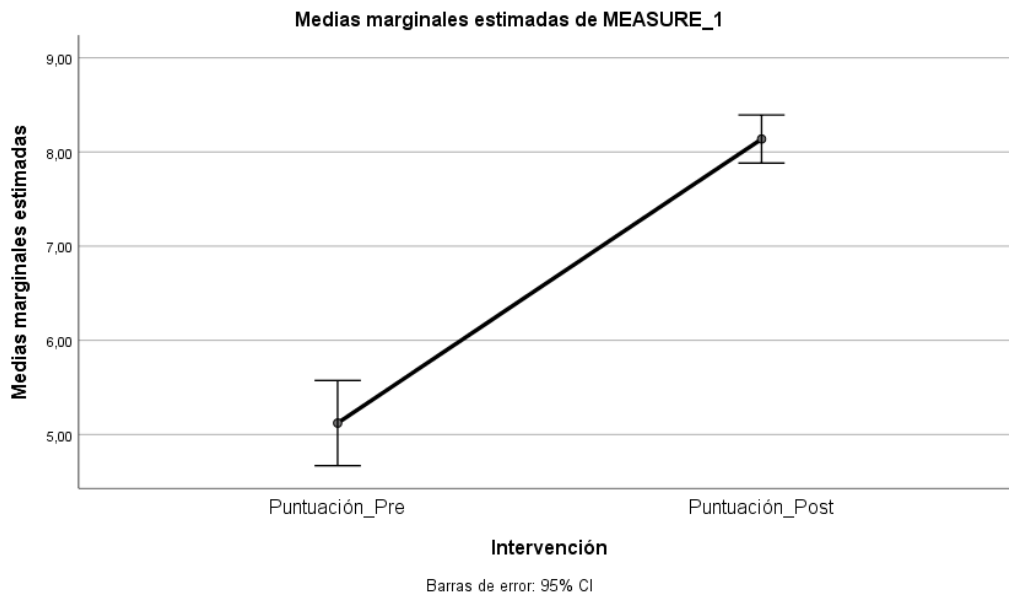
Tabla 5.

Resultados de la prueba t de contraste de medias para muestras relacionadas

| | | Diferencias emparejadas | | | | | | | |
|------------|------------|--------------------------------|---------------------|----------------------------|---|----------|---------|----|---------------------|
| | | Media | Desv. Desviación | Desv. Error promedio | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | | t | gl | Sig. (bilateral) |
| | | | | | Inferior | Superior | | | |
| Par | Punt_Pre - | -3,01619 | ,82252 | ,22813 | -3,51324 | -2,51915 | -13,222 | 12 | ,000 |
| 1 | Punt_Post | | | | | | | | |

Gráfico 1.

Representación gráfica de las diferencias de medias entre la evaluación pre-intervención y post-intervención.



Además, el tamaño del efecto es muy grande: el 93,6% del porcentaje de la varianza en las puntuaciones está explicada por el efecto de la intervención (Véase Tabla 5).

Tabla 5.

| Origen | Intervención | Tipo III de suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. | Eta parcial al cuadrado |
|----------------------|--------------|-------------------------------|----|------------------|---------|------|-------------------------|
| Intervención | Lineal | 59,133 | 1 | 59,133 | 174,811 | ,000 | ,936 |
| Error (Intervención) | Lineal | 4,059 | 12 | ,338 | | | |

Resultados de la prueba intra-sujetos para el tamaño del efecto

Como segunda observación, se hizo un análisis de correlación entre el número de “cerebros” de cada persona y su puntuación en la evaluación tras la intervención, con el propósito de conocer si el grado de implicación en las preguntas y tareas, recompensado a través de los “cerebros” es una variable mediadora para el éxito del programa. Este análisis tampoco dio significativo, por lo que los alumnos que obtuvieron más “cerebros” a lo largo del programa no

obtuvieron necesariamente puntuaciones más altas en la evaluación final.

Para finalizar, haciendo una exploración cualitativa de las respuestas, también es notable la mejoría en nombrar con propiedad las falacias que aparecen en la hoja de evaluación. Sin tener en cuenta las puntuaciones, la primera vez se contestó describiendo en qué consistía el error argumental de cada proposición, mientras que en la segunda se atribuían los nombres de cada falacia cuando se reconocían. Esto puede ser un indicador de que no sólo reconocen los errores en argumentos falaces, sino que han consolidado la teoría sobre las falacias.

A modo de conclusión, se puede afirmar que un programa de intervención con las características del descrito podría ser eficaz en una población de alumnos de cuarto curso de secundaria para ser capaces de: reconocer cuándo se está procesando por el modo automático, guiando nuestra conducta por los sesgos cognitivos; percibir los argumentos falaces tanto en el lenguaje cotidiano como cuando aparecen en *fake-news*; y deberían estar capacitados para evitar la desinformación que circula por redes sociales y otros medios de comunicación.

4. CONCLUSIONES

4.1 LIMITACIONES

A pesar del aparente éxito de la intervención, al menos en términos estadísticos, caben destacarse algunas limitaciones del programa.

En primer lugar y la más significativa es la brevedad de la intervención. Se trata de un programa de corta duración en el que se trabajan muchos conceptos en poco tiempo, a los cuales se les debería dedicar más espacio para asimilarlos y asentarlos. En esto tiene un impacto tanto la cantidad de sesiones, siendo seis muy

pocas para lograr un efecto real; como la poca dispersión entre las mismas, ya que la diferencia de medias entre evaluaciones podría deberse a lo reciente que se encuentran los conceptos en relación con la medición.

Asimismo, un programa de intervención tan fugaz puede no tener un impacto a largo plazo, por lo que los resultados de la evaluación sean sólo representativos para un intervalo corto o medio de tiempo, dado lo anteriormente mencionado, es probable que los contenidos no lleguen a pasar a la memoria a largo plazo y sólo se estén trabajando con la memoria a corto plazo.

Por otra parte, es posible que parte del alumnado sólo mantuviera el esfuerzo por una motivación extrínseca, referente a la recompensa económica y no tanto intrínseca hacia el desarrollo de habilidades de razonamiento crítico. Esto implica que en algunos alumnos no se haya desarrollado ese interés anhelado hacia el pensamiento crítico. No obstante, se observó una porción de los alumnos, concretamente, el "grupo de trabajo 1", que se interesaron posteriormente en este tipo de estudios y preguntaron al autor sobre el perfeccionamiento de la lógica y otras cuestiones.

Otra cuestión es la planificación del temporal de las sesiones. Antes de comenzar, se planificó tratando de mantener las clases cerradas, pero el desarrollo en el aula tiene un funcionamiento más lento: desde alumnos que llegan tarde a clase; pasando por momentos de murmullo generalizado que "obligan" a paralizar las explicaciones esperando el silencio; hasta problemas informáticos que retrasaban ligeramente la exposición. A pesar de que los lapsos de tiempo perdido fueron cortos, unidos demoraron lo suficiente como para tener que terminar algunas tareas en otras sesiones, trastocando así la planificación.

4.2 PROSPECTIVA

Desde la psicología se debería trabajar sobre todo con el alumnado más joven para evitar el problema creciente de la desinformación, enseñando desde muy pequeños el razonamiento crítico de las noticias, ideas, etc. De esta forma, una asignatura o al menos una parte de ella, por ejemplo, que trabajara este tipo de contenidos sería de utilidad para evitar en futuro generaciones crédulas y manipulables.

Asimismo, existe escasa información que relacione la formación en falacias y/o lógica formal y las *fake-news*, así como éstas con el pensamiento crítico; por lo que considero que hace falta más investigación empírica que relacione estos conceptos. También falta literatura científica sobre la funcionalidad de programas de intervención de este estilo, su efectividad y sobre qué población sería más eficaz.

En tercer lugar, cabe mencionar que programas de este tipo deberían llevarlos a cabo equipos multidisciplinares, formados por pedagogos y psicólogos, por ejemplo, para poderlos implementar eficazmente en la educación de forma adecuada.

Por último, me gustaría agradecer tanto al instituto Fernando de Rojas la oportunidad de poder aplicar el programa de intervención, como al profesor Juan Ramón Lorenzo por su tarea de supervisión y ayuda de gestión en el aula, ya que facilitó en gran medida mi trabajo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Braasch, J. L., Graesser, A. C. (2020). Avoiding and overcoming misinformation on the internet. *Critical thinking in psychology*, 125-151.
- Damborenea, R. (2000). Uso de la razón. Diccionario de falacias. *Madrid: Biblioteca nueva*. Recuperado el 12 de enero de 2022 de <http://www.usoderazon.com/conten/arca/dicci/dicci2.htm>

- Ennis, R. H. (2011): "The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities". Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. Last revised May, 2011. Recuperado el 3 de marzo de 2022 de https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf
- Hitchcock, D. (2017). Do the fallacies have a place in the teaching of reasoning skills or critical thinking?. In *On reasoning and argument* (pp. 401-408). Springer, Cham.
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: debate.
- Mayer, R. (2010). *Aprendizaje e instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Levitin, D. J. (2016). *Weaponized Lies. How to think critically in the post-truth era*. (Previously published as *A field guide to lies*). New York: Dutton. Oxford University Press. *Word of the Year 2016*. Recuperado el 7 de enero de 2022 de <https://languages.oup.com/word-of-the-year/>.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Restrepo Gómez, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP). *Educación y Educadores*, n°8, 9-20.
- Rivas, S. & Saiz, C. (2010). ¿Es posible evaluar la capacidad de pensar críticamente en la vida cotidiana?
- Rivas, S., Saiz, C. & Olivares, S. (2016). Increasing Critical Thinking through Motivation and Metacognition intervention. *Revista Psicología, Educação e Cultura*. 10 (1). 304-328.
- Saiz, C. (2018) *Pensamiento Crítico y Eficacia* (pp. 131-147). Editorial Pirámide
- Saiz, C., Rivas, S. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *ERGO, Nueva Época*, (nº 22-23), pp. 25-66.
- Sánchez, F. J. (2010). Paralogismos y sofismas del discurso político español. La falacia política en un corpus de debates parlamentarios. *Anuario de estudios filológicos*, 33, 271-290.
- Scandroglio, B., López, J.S. y Sebastián, C. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20(1), 80-89.
- Scherer, L. D., McPhetres, J., Pennycook, G., Kempe, A., Allen, L. A., Knoepke, C. E., Tate, C. E., & Matlock, D. D. (2021). Who is susceptible to online health misinformation? A test of four psychosocial hypotheses. *Health psychology: official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 40(4), 274–284. <https://doi.org/10.1037/hea0000978>

- Jiménez, C. [TEDx Talks]. (2018). *Toda la verdad sobre la desinformación*. [Archivo de vídeo]. TEDx. https://www.ted.com/talks/clara_jimenez_toda_la_verdad_sobre_la_desinformacion_sep_2020
- Wardle, C., (2017). *Fake News. It's complicated*. Recuperado el 13 de enero de 2022 en <https://medium.com/1st-draft/fake-news-its-complicated-d0f773766c79>
- Zaldívar, S. (1998) Estructura lógica de las oraciones condicionales. *Eúphoros*, 2, pp. 73-80.

6. ANEXOS

6.1 HOJA DE EVALUACIÓN

Nombre y apellidos: _____

Fecha: _____

EJERCICIO DE EVALUACIÓN DE HABILIDAD DE IDENTIFICACIÓN FALACIAS Y DESINFORMACIÓN

1. De los siguientes argumentos, identifica si son aceptables (A) o falaces (F) y explica por qué de acuerdo con leyes de lógica formal.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Si eres mujer, no tienes por qué ser madre; pero si eres madre, tienes que ser mujer. | <input type="checkbox"/> “Una amiga— Ayer me sentó fatal la hamburguesa. La otra— ¡Qué raro! Sería otra cosa. Yo también comí hamburguesa y no me hizo daño” |
| <input type="checkbox"/> “Ten cuidado en la Gran Vía, a mi cuñada le robaron el bolso”. | <input type="checkbox"/> “+Aunque se apliquen fuerzas diferentes a una pelota, cada una alcanzará una velocidad diferente - ¿Por qué? +Porque así lo postula la segunda Ley de Newton. |
| <input type="checkbox"/> “No hay razón para que se pare el coche. Tiene gasolina de sobra” | <input type="checkbox"/> “Debe usted dejar de fumar, se ha demostrado que el tabaco puede producir cáncer” |
| <input type="checkbox"/> “Si llueve, es probable que me moje, así que igual me llevo un paraguas” | <input type="checkbox"/> “No quiero un billete de lotería acabado en 9. Ya ha salido dos veces.” |
| <input type="checkbox"/> Los restaurantes que están siempre llenos dan muy bien de comer. | <input type="checkbox"/> “Debe ser una película estupenda, porque hay unas colas enormes en la taquilla” |
| <input type="checkbox"/> “+Le he suspendido porque usted copió en el examen. - Eso no es cierto. + ¿Puede usted demostrar que no copió?” | |
| <input type="checkbox"/> No sólo tienen derechos los seres humanos. Los perros también los tienen | |
| <input type="checkbox"/> Los niños de brazos más largos razonan mejor que los de brazos más cortos. | |
| <input type="checkbox"/> Si usted de verdad amara a Colombia, votaría “Sí” en el pleno. | |
| <input type="checkbox"/> Una funcionaria de la oficina de empleo a otra: — “No me extraña que estos tipos no consigan empleo. ¿Has visto qué gente más irritable?” | |

2. Selecciona de los siguientes titulares de noticias los que te parezca que puedan ser falaces y argumenta tu selección.

- “De esta pandemia saldremos más fuertes.”

- "La segunda ola nos afectará menos que la primera"

- “El consumo de marihuana favorece el paso a drogadicciones más duras porque el 75% de los drogadictos comenzaron fumando marihuana.”

- “El museo X se defiende: es mejor emplear esa montaña de millones en mejorar las infraestructuras, el transporte y la educación, todo lo cual atraerá más industrias, combatirá el paro y permitirá que bajen los impuestos.”

- “Sólo el 10% de los ayuntamientos catalanes pide la independencia. Los ayuntamientos catalanes rechazan la independencia”

6.2 FOLLETO RECOMENDATORIO DE LA IFLA




6.3 TAREAS

6.3.1 Tarea 1

Pregunta con Recompensa 

A. ¿Qué tipo de contenido desinformativo se da en los siguientes casos?

1.



- Todas las comunidades autónomas niegan que se dé una "paga mensual" de entre 300 y 1.125€ a los menores extranjeros no acompañados.
- El video viral, en el que aparece Mónica García (Más Madrid), está manipulado y el original no habla de ayudas a menores extranjeros no acompañados.

Fuente: Maldita.es

Pregunta con Recompensa 

A. ¿Qué tipo de contenido desinformativo se da en los siguientes casos?

2.



Como publicó el 3 de enero la web Fanpage, es un suceso que tuvo lugar en Calata Capodichino, una calle de Nápoles. lo que se puede comprobar comparando el mobiliario que se ve en el vídeo con el que aparece en las imágenes de Google Street View. También medios como *Il Messaggero* afirmaron que el suceso tuvo lugar la noche del 1 al 2 de enero en la ciudad de Nápoles y el agredido fue un hombre de 50 años. Además, Francesco

Fuente: Maldita.es

Pregunta con Recompensa 


A. ¿Qué tipo de contenido desinformativo se da en los siguientes casos?

3.




3/3/2022
Video de Putin supuestamente hablando sobre el conflicto de Gilgit-Baltistán entre India y Pakistán: los subtítulos son falsos.

Fuente: Maldita.es

Pregunta con Recompensa 

A. ¿Qué tipo de contenido desinformativo se da en los siguientes casos?

4.



3/3/2022
Imagen del presidente Zelensky sosteniendo supuestamente una camiseta con la esvástica: es un montaje con la original, una camiseta con el número 95

Fuente: Maldita.es

Pregunta con Recompensa 


A. ¿Qué tipo de contenido desinformativo se da en los siguientes casos?

5.




Comparación entre el vídeo que se mueve tras la invasión rusa y el original del canal de noticias austriaco.

Fuente: Maldita.es

Pregunta con Recompensa 

A. ¿Qué tipo de contenido desinformativo se da en los siguientes casos?

6.



El Gran Wyoming arranca el programa de El Intermedio contando una "fantástica noticia". "Un grupo de científicos de Canadá, encabezado por Rober Foster, ha publicado un estudio en una prestigiosa revista británica en el que revelan que la piel de limón tiene efectos protectores contra el coronavirus", anuncia el presentador.

Fuente: lasexta.com

Pregunta con Recompensa 


A. ¿Qué tipo de contenido desinformativo se da en los siguientes casos?

7.



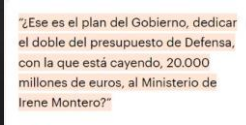
El tuit lo publica una cuenta que se hace pasar por 20minutos

Fuente: Maldita.es


Pregunta con Recompensa 

A. ¿Qué tipo de contenido desinformativo se da en los siguientes casos?

8.



¿Ese es el plan del Gobierno, dedicar el doble del presupuesto de Defensa, con la que está cayendo, 20.000 millones de euros, al Ministerio de Irene Montero?



compara el presupuesto de cuatro años de políticas transversales de igualdad con el del Ministerio de Defensa de un año

Fuente: Newtral.es

Pregunta con Recompensa 

A. ¿Qué tipo de contenido desinformativo se da en los siguientes casos?

9.



Pero eran bulos o contenidos sin evidencias, es decir, que vinculaban las vacunas con estos efectos secundarios sin ningún aval científico. Como explicamos en *hoy*, es importante tener en cuenta que las autoridades sanitarias insisten en que las vacunas son seguras y que sus beneficios son mucho mayores que cualquier efecto secundario que puedan producir.



Se han producido 53 muertes por la vacuna contra la COVID-19 en Sibiria

Fuente: Newtral.es

Pregunta con Recompensa 

A. ¿Qué tipo de contenido desinformativo se da en los siguientes casos?

10.



Se están viralizando estos contenidos como supuesta prueba de que las mascarillas son dañinas porque impiden llegar el oxígeno hasta nuestros pulmones y nos hacen respirar nuestro propio CO2. Pero no es verdad: e



podemos estar teniendo 7.000 dentro de esta mascarilla de CO2, ¡sí!

Fuente: Maldita.es

6.4.3 Tarea 3 – “¿Quién quiere ser millonario?”

| | |
|--|---|
| <p>“Hace mucho que no sale el número 82 a la lotería; por lo tanto, el número 82 saldrá pronto”</p> <p>50/50  </p> <p>a. Falsa causa b. Afirmación Gratuita c. Generalización indebida</p> <p>d. Ad Populum e. Ad ignorantiam f. Falacia del jugador</p> | <p>“—¿Por qué saqueaste aquella tienda durante el motín callejero? —Todo el mundo lo hacía.”</p> <p>50/50  </p> <p>a. Falsa causa b. Afirmación Gratuita c. Generalización indebida</p> <p>d. Ad Populum e. Ad ignorantiam f. Falacia del jugador</p> |
| <p>“¿Puedes asegurar que no he tenido tres encarnaciones anteriores y que no volveré a reencarnarme?”</p> <p>50/50  </p> <p>a. Falsa causa b. Afirmación Gratuita c. Generalización indebida</p> <p>d. Ad Populum e. Ad ignorantiam f. Falacia del jugador</p> | <p>“Si esta canción es la primera de la lista de ventas, es porque es buena y digna de ser escuchada”</p> <p>50/50  </p> <p>a. Falsa causa b. Afirmación Gratuita c. Generalización indebida</p> <p>d. Ad Populum e. Ad ignorantiam f. Falacia del jugador</p> |
| <p>“Las riadas se llevan los puentes nuevos, pero no pueden con los puentes romanos. Es evidente que se hunden los puentes porque no se construye hoy como antaño.”</p> <p>50/50  </p> <p>a. Falsa causa b. Afirmación Gratuita c. Generalización indebida</p> <p>d. Ad Populum e. Ad ignorantiam f. Falacia del jugador</p> | <p>“El país está bajo la amenaza del terrorismo. Es urgente comprar nuevas armas cada vez más poderosas”</p> <p>50/50  </p> <p>a. Falsa causa b. Afirmación Gratuita c. Generalización indebida</p> <p>d. Ad Populum e. Ad ignorantiam f. Falacia del jugador</p> |
| <p>- “Dado que el virus se contagia sobre todo en espacios cerrados donde se concentra mucha gente, los bares tendrán que cerrar a las once de la noche”.</p> <p>50/50  </p> <p>a. Falsa causa b. Afirmación Gratuita c. Generalización indebida</p> <p>d. Ad Populum e. Ad ignorantiam f. Falacia del jugador</p> | <p>“Si se invierte en bonos del Estado, el país se hará más rico y acabará repartiendo dividendos por los españoles”</p> <p>50/50  </p> <p>a. Falsa causa b. Afirmación Gratuita c. Generalización indebida</p> <p>d. Ad Populum e. Ad ignorantiam f. Falacia del jugador</p> |
| <p>- Déjese usted de historias. El paro aumenta porque hay muchas huelgas.</p> <p>50/50  </p> <p>a. Falsa causa b. Afirmación Gratuita c. Generalización indebida</p> <p>d. Ad Populum e. Ad ignorantiam f. Falacia del jugador</p> | <p>- Todas las personas que votaron por el “No” en el plebiscito son intolerantes porque Pérez y Martín son intolerantes</p> <p>50/50  </p> <p>a. Falsa causa b. Afirmación Gratuita c. Generalización indebida</p> <p>d. Ad Populum e. Ad ignorantiam f. Falacia del jugador</p> |