



Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Proyecto de Aprendizaje-servicio sobre Alfabetización Mediática e Informativa en la asignatura Cultura Audiovisual

Trabajo fin de estudio presentado por:	Dunia Martín Rivas
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Procesos y Medios de Comunicación
Director:	Pablo Díaz Morilla
Fecha:	Enero 2023

Resumen

En el contexto actual, definido por la globalización, la tecnología y las nuevas formas de acceso a la información, la población adolescente continúa siendo, a pesar de lo que la mayoría de la sociedad piensa, analfabeta mediáticamente y vulnerable ante la extraordinaria cantidad de información que recibe diariamente. Así, el presente Trabajo de Fin de Máster, 'Proyecto de Aprendizaje-servicio sobre Alfabetización Mediática e Informativa en la asignatura Cultura Audiovisual', presenta una propuesta de intervención para el alumnado de primer curso de Bachillerato a través de la cual puedan desarrollar una cultura digital como ciudadanos críticos y, a su vez, transmitir esos conocimientos a las nuevas generaciones. Esta intervención se llevará a cabo a través de un proyecto de Aprendizaje-servicio basado en la metodología de 'aprender enseñando', un concepto íntimamente relacionado con la Pirámide de Aprendizaje de Cody Blair y su intersección con la Taxonomía de Bloom. Para ello, se ha desarrollado una situación de aprendizaje a través de una unidad didáctica con el reto lanzado hacia los alumnos sobre si serán capaces de ayudar y enseñar a otros compañeros a distinguir las noticias falsas; con cinco actividades diversas, tanto en su forma como en su evaluación; y con un resultado final de creación de un taller denominado 'Tú también puedes prevenir las *fake news*'. En definitiva, una propuesta que defiende que el sistema educativo promueva oportunidades de aprendizaje que ayuden a los estudiantes a desarrollar una mirada con perspectiva crítica y amplia sobre los medios de comunicación y el actual ecosistema digital.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), cultura audiovisual, intervención didáctica

Abstract

In the current context, defined by globalization, technology and new forms of access to information, the adolescent population continues to be, despite what most of the society thinks, media illiterate and vulnerable to the extraordinary amount of information that one receives daily. Thus, this master's final project, 'Service-Learning Project on Media and Information Literacy in the Audio-visual Culture subject', presents an intervention proposal for first-year Baccalaureate students through which they can develop a culture as critical citizens and, in turn, pass on that knowledge to new generations. This intervention will be conducted through a Service-Learning project based on the 'learning by teaching' methodology, a concept closely related to Cody Blair's Learning Pyramid and its intersection with Bloom's Taxonomy. For this, a learning situation has been developed through a didactic unit that challenges the students on whether they would be able to help and teach other classmates to distinguish false news; with five diverse activities, both in their form and in their evaluation; resulting on a workshop called 'You can also prevent fake news'. In short, a proposal that advocates that the educational system promote learning opportunities that help students develop critical and broad perspectives on the media and the current digital ecosystem.

Keywords: service-learning, Media and Information Literacy (MIL), audio-visual culture, didactic intervention

Índice de contenidos

1. Introducción	9
1.1. Justificación.....	10
1.2. Planteamiento del problema	12
1.3. Objetivos.....	12
1.3.1. Objetivo general	12
1.3.2. Objetivos específicos	13
2. Marco teórico.....	14
2.1. Fundamentación legislativa	14
2.2. Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente.....	16
2.2.1. Alfabetización Mediática e Informativa.....	17
2.2.1.1. Antecedentes	18
2.3. Aprendizaje-servicio	19
2.3.1. Bases teóricas del ApS	20
2.3.2. Aprender enseñando	21
2.3.3. Características y fases del ApS.....	23
2.3.4. Rol de los agentes participantes.....	26
2.3.5. Experiencias de ApS en España	27
3. Propuesta de intervención.....	29
3.1. Presentación de la propuesta	29
3.2. Contextualización de la propuesta	29
3.3. Intervención en el aula	31
3.3.1. Objetivos.....	31
3.3.1.1. Objetivos generales.....	31

3.3.1.2.	Objetivos específicos.....	32
3.3.2.	Competencias	33
3.3.3.	Contenidos.....	34
3.3.4.	Metodología	35
3.3.4.1.	Atención a la diversidad	36
3.3.5.	Cronograma y secuenciación de actividades	37
3.3.5.1.	Detección de la necesidad social.....	39
3.3.5.2.	Diseño de la acción de servicio	40
3.3.5.3.	Ejecución de la acción de servicio	49
3.3.5.4.	Reflexión final sobre el proyecto ApS	50
3.3.5.5.	Sistematización y difusión de la acción de servicio	50
3.3.6.	Recursos.....	51
3.3.7.	Evaluación.....	51
3.3.7.1.	Criterios de evaluación.....	52
3.3.7.2.	Criterios de calificación	54
3.3.7.3.	Procedimiento de recuperación.....	55
3.4.	Evaluación de la propuesta.....	55
4.	Conclusiones.....	57
5.	Limitaciones y prospectiva	59
	Referencias bibliográficas.....	61
Anexo A.	Áreas del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente	71
Anexo B.	Grupos territoriales de la Red Española de Aprendizaje Servicio.....	72
Anexo C.	Objetivos del Bachillerato	73
Anexo D.	Relación entre competencias específicas y descriptores operativos en Cultura Audiovisual.....	76

Anexo E. Vinculación de los objetivos con los descriptores operativos de las competencias clave.....	78
Anexo F. Informe sobre los programas utilizados en las sesiones del proyecto de ApS	79
Anexo G. Formas de agrupamiento de los alumnos en el aula	81
Anexo H. Juego ‘¿Quién es quién en el panorama audiovisual español?’	83
Anexo I. Juego ‘¿Cuánto sabes de los medios publicitarios?’	86
Anexo J. Genially ‘Detectando Bulos’	87
Anexo K. Juego ‘Eraser’	89
Anexo L. Rúbrica para la evaluación del taller ‘Tú también puedes prevenir las <i>fake news</i> ’	91
Anexo M. Escalas de valoración	92
Anexo N. Cuestionario de autoevaluación para el taller ‘Tú también puedes prevenir las <i>fake news</i> ’	94
Anexo O. Cuestionario de coevaluación para la actividad ‘Creadores de desinformación’ ..	96
Anexo P. Escala de valoración para la futura evaluación docente.....	97
Anexo Q. Cuestionario de satisfacción para el alumnado de ESO.....	98
Anexo R. Encuesta sobre el desempeño del docente y la propuesta	99
Referencias bibliográficas-anexos	101

Índice de tablas

Tabla 1. Ventajas e inconvenientes del Aprendizaje-servicio	24
Tabla 2. Competencias clave en Cultura Audiovisual	33
Tabla 3. Contenidos de la Unidad Didáctica 1. De la revolución de la imagen a la era digital.	34
Tabla 4. Cronograma de la propuesta de intervención	38
Tabla 5. Descripción de la sesión 1	39
Tabla 6. Descripción de la sesión 2	40
Tabla 7. Descripción de la sesión 3	42
Tabla 8. Descripción de la sesión 4	42
Tabla 9. Descripción de las sesiones 5 y 6	43
Tabla 10. Descripción de la sesión 7	45
Tabla 11. Descripción de la sesión 8	45
Tabla 12. Descripción de la sesión 9	46
Tabla 13. Descripción de la sesión 10	48
Tabla 14. Descripción de la sesión 11	48
Tabla 15. Descripción de las sesiones 12 y 13	49
Tabla 16. Descripción de la sesión 14	50
Tabla 17. Relación de todos los elementos del aprendizaje de la propuesta de intervención.	53
Tabla 18. Relación de los elementos evaluables con instrumentos de evaluación y los criterios de calificación	54
Tabla 19. Áreas del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente	71
Tabla 20. Grupos territoriales de la Red Española de Aprendizaje Servicio	72
Tabla 21. Relación entre competencias específicas y descriptores operativos en Cultura Audiovisual	76

Tabla 22. Vinculación de los objetivos con los descriptores operativos de las competencias clave.....	78
Tabla 23. Programas utilizados en las sesiones del proyecto de ApS	79
Tabla 24. Rúbrica para la evaluación del taller ‘Tú también puedes prevenir las <i>fake news</i> ’ .	91
Tabla 25. Escala de valoración para la actividad ‘Línea temporal’	92
Tabla 26. Escala de valoración para la actividad ‘A3Media’	92
Tabla 27. Escala de valoración para la actividad ‘Spots para TikTok’	93
Tabla 28. Escala de valoración para la práctica docente del proyecto de ApS	97

Índice de figuras

Figura 1. Pirámide del aprendizaje de Cody Blair	23
Figura 2. Fases del ApS	25
Figura 3. Matriz DAFO de la propuesta de intervención	56
Figura 4. Agrupamiento durante las sesiones conjuntas del grupo clase	81
Figura 5. Agrupamiento durante las sesiones en dos grupos	81
Figura 6. Agrupamiento durante las sesiones individuales.....	82
Figura 7. Imágenes del juego ‘¿Quién es quién en el panorama audiovisual español?’	83
Figura 8. Imágenes del juego ‘¿Cuánto sabes de los medios publicitarios?’	86
Figura 9. Imágenes del Genially ‘Detectando Bulos’	87
Figura 10. Imágenes del juego ‘Eraser’	89

1. Introducción

El 95,8 % de los españoles considera que la desinformación es un problema en la sociedad actual; de hecho, siete de cada diez reconocen haber creído algún mensaje, bien sea en formato noticia o audiovisual, que resultó ser falso (Sádaba-Chalezquer y Salaverría-Aliaga, 2022). No se trata de un fenómeno novedoso, aunque los modernos canales de comunicación propician su rápida propagación, ni exclusivo de un segmento etario. Mientras la población de mayor edad gestiona los cambios tecnológicos de forma más difícil, los jóvenes se ven incapacitados a la hora de discriminar entre información y opinión (PISA in Focus, 2021).

El *Libro blanco de la información* (Asociación de Medios de Información, 2017) concluye que la búsqueda de noticias en Internet se realiza mayoritariamente en las redes sociales, a través de enlaces compartidos por otros usuarios y limitándose solo a la lectura de los titulares y a alguna noticia de interés. Los actuales alumnos no son una excepción en este contexto. Sin embargo, la edad y las habilidades tecnológicas no son los únicos factores que determinan las diferencias entre jóvenes y adultos, sino que, en la actualidad, los líderes de opinión nada tienen que ver entre una y otra generación. La información que reciben los adolescentes de sus *influencers* no pasa por el filtro de los medios de comunicación, a los que se les presume ciertos estándares de rigurosidad, asumiendo y priorizando de forma acrítica su estética y lenguaje (Dussel y Trujillo-Reyes, 2018; Valdivia-Barrios, 2010) con una narrativa basada en memes y eslóganes (Carrera, 2016).

En las últimas décadas, un error frecuente entre los profesionales de la educación es asumir que los alumnos, por estar rodeados y en constante uso de estos medios, son nativos digitales. Si bien es cierto que presentan un mayor desarrollo en habilidades instrumentales referidas a aspectos lúdicos y sociales, lo es también que carecen de la “comprensión de su lenguaje e impacto” (Mesquita Romero, Fernández Morante y Cebreiro, 2022, p. 49). De hecho, algunos autores les llegan a considerar tan solo como expertos rutinarios ya que su pericia se limita al instrumento y procesamiento técnico y formal, al manejo de dispositivos y tecnologías de *software* (Torre, 2009).

Así, el sistema educativo, al descuidar su responsabilidad en la enseñanza mediática e informativa de los más jóvenes, les ha privado de poder desarrollar un “análisis crítico de los mensajes, la creación ética y responsable de contenidos y la interacción ciudadana”

(Marta-Lazo, 2018, p. 48). De hecho, las iniciativas en alfabetización mediática ejecutadas por Pérez-Escolar, Ordóñez-Olmedo y Alcaide-Pulido (2021) y Scheibenzuber, Hofer y Nistor (2021), durante la pandemia de la Covid-19, han demostrado que habilitar en técnicas de verificación, denominadas *fact-checking*, puede mejorar la capacidad de los individuos para hacer frente a la desinformación. En esta línea, Basol *et al* (2021) determinaron que la formación en alfabetización mediática puede aumentar las actitudes críticas, incluida la capacidad de percibir información manipuladora, la confianza para detectar información errónea y la voluntad de compartir noticias falsas con otros.

En este contexto, el Trabajo de Fin de Estudios (TFE) del Máster en Formación del Profesorado, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y enseñanzas de idiomas, en la especialidad de Procesos y Medios de Comunicación, de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), 'Proyecto de Aprendizaje-servicio sobre Alfabetización Mediática e Informativa en la asignatura Cultura Audiovisual', presenta una propuesta de intervención para los alumnos de primer curso de Bachillerato a través de la cual puedan desarrollar una cultura digital como ciudadanos críticos (García-Galera y Valdivia, 2014) y, a su vez, transmitir esos conocimientos a las nuevas generaciones.

Tal como indican Area-Moreira y Pessoa (2012), actualmente se vive ante un proceso de continua reestructuración, ante un conocimiento líquido en constante transformación, que requiere nuevos modelos y enfoques educativos para la adquisición de la competencia digital y mediática. Una tarea que ha de integrarse en todos los niveles educativos (Osuna, Marta y Aparici, 2013) y ser un "aprendizaje permanente (*long life learning*), que hay que formalizar con más presencia en los currículos" (Marta y Grandío, 2013, p. 127).

1.1. Justificación

El sociólogo canadiense Guy Rocher señala que la socialización es aquel proceso en el que la persona "aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta al entorno social" (1990, pp. 133-134). Tradicionalmente, los medios de comunicación se han considerado como el tercer agente social de importancia en la socialización adolescente, tras la familia y el grupo de

iguales; sin embargo, en plena era digital, cumplen un papel más importante que cualquier otro de estos agentes convirtiéndose en una fuente imparable de recursos simbólicos para los jóvenes.

Así, la gestación y el desarrollo de movimientos sociales y culturales juveniles a través de las redes sociales demuestran que estas van más allá de lo que significa ser un medio de comunicación más, y se manifiestan como una relación social plena e internacional (Marañón, 2012), siendo utilizadas cada vez más como fuentes informativas, sobre todo, entre los más jóvenes, a pesar de poseer una baja confiabilidad (Pérez-Escoda *et al*, 2021; Newman, 2020).

Sin embargo, y a pesar de su extensa utilización, ya en 2011, un estudio dirigido por Ferrés, García-Matilla y Aguaded (2011) exponía las insuficiencias que la población tiene en materia de alfabetización en medios. Estos resultados obtenidos en España son corroborados internacionalmente en otras investigaciones actuales que muestran carencias “poniendo en tela de juicio conceptos muy recientes como el de nativo digital” (López y Aguaded, 2015, p. 188). A diferencia de su definición tradicional, un analfabeto mediático no es un individuo que no sepa leer ni escribir a través de los nuevos dispositivos electrónicos, sino aquel que “queda fascinado por el mensaje y la tecnología del medio y solo puede describir los contenidos que aborda” (García y Aparici, 2015, p. 46).

Al educar a los estudiantes para que se alfabeticen en medios e información, los profesores estarían cumpliendo su primer rol como defensores de una ciudadanía informada y racional, y en segundo lugar, estarían respondiendo a los cambios en su papel de educadores, a medida que la enseñanza evoluciona desde que ha estado centrada en el profesor hacia una educación que se vuelve más centrada en el estudiante (Wilson *et al.*, 2011, p. 17).

Así, cuando se habla de que los estudiantes deben ser capaces de desarrollar una cultura crítica ante los medios de comunicación, especialmente, ante las redes sociales, se propone una lectura de imágenes, de textos narrativos o del propio discurso de los *mass media* que permita profundizar en los contenidos que transmiten. El desarrollo de estos filtros

críticos creará una sociedad más fuerte no solo frente a la manipulación, sino también frente al ruido comunicativo o la infoxicación¹.

1.2. Planteamiento del problema

En un contexto actual marcado por la globalización, los avances tecnológicos y las nuevas formas de acceso a la información, el profesorado se ha convertido en el principal mediador (Álvarez, 2000) entre los saberes, en continua actualización, y el estudiante. Una población adolescente que, a pesar de lo que la mayoría de la sociedad piensa, es analfabeta mediáticamente y vulnerable ya que “no tiene herramientas suficientes para enfrentarse a la ingente cantidad de información que reciben a diario” (Herrero-Curiel y La-Rosa, 2022, p. 97). Por ello, es fundamental diferenciar el concepto de Alfabetización Mediática e Informativa de lo que es un simple dominio digital y tecnológico.

Para ello, la propuesta de intervención que plantea este TFM permitirá al alumnado no solo saber manejar los recursos informativos y digitales (Frau-Meigs, 2006; Pérez y Delgado, 2012; Aguaded, Ferrés, Cruz, Pérez y Sánchez, 2011; Ferrés, Aguaded y García-Matilla, 2012), sino el desarrollo del pensamiento y de la conciencia crítica, empleando los medios como “herramientas para la libertad de expresión, el pluralismo, el diálogo intercultural y la tolerancia” (Wilson *et al*, 2011, p. 25).

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta de intervención basada en el Aprendizaje-servicio (ApS) sobre Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) para el alumnado de primero de Bachillerato en la asignatura de Cultura Audiovisual.

¹ Esta problemática del exceso de información ya la abordó Ortega y Gasset a mediados del siglo XX, si bien fue Toffler, en 1970, quien le otorgó el nombre de infoxicación (Hernández, 2017). Se trata de la saturación o intoxicación informativa inducida por una abundancia informativa que provoca, paradójicamente, que los sujetos se vean sobrepasados y tengan una visión confusa e ininteligible de la realidad (Area-Moreira y Pessoa, 2012).

1.3.2. Objetivos específicos

En base al objetivo general, se han establecido una serie de objetivos específicos a modo de guía y apoyo para la consecución del propósito principal. Son los siguientes:

- ⇒ Realizar una revisión bibliográfica sobre el concepto de Alfabetización Mediática e Informativa, así como de la legislación que lo ampara en la actualidad.
- ⇒ Definir la metodología activa de Aprendizaje-servicio, sus competencias, fases y antecedentes.
- ⇒ Planificar diversas actividades para el desarrollo del contenido que se abordará en la unidad didáctica.
- ⇒ Programar la difusión del proyecto a través de la Red de Colegios Profesionales de Periodistas y de la Federación de Asociaciones de Periodistas de España.

2. Marco teórico

La selección bibliográfica para el desarrollo del marco teórico del presente TFM se ha realizado a través de diversas bases de datos y repositorios que han aportado documentos relevantes en los ámbitos tanto del Aprendizaje-servicio y como de la Alfabetización Mediática e Informativa. Además, se han seleccionado los artículos más recientes, prestando especial atención a que la mayoría de las referencias bibliográficas no tuvieran más de 5 años y potenciando aquellas que se hubiesen publicado en el año 2022 debido, en parte, a la necesaria actualidad de la investigación por el tema tratado.

De esta forma, se acudió a fuentes de información como bases de datos científicas (Dialnet, Google Académico), trabajos finales de estudios y tesis doctorales (Teseo, Re-UNIR) y legislación nacional y autonómica. En este sentido, debido a que la unidad didáctica se implementaría en los centros educativos de Castilla y León, se concretó en el análisis del currículo de Bachillerato para tratar de analizar las posibles conexiones de la propia metodología de Aprendizaje-servicio con la legislación actual. Como conclusión a esta recopilación de información, se puede inferir que la mayoría de los artículos publicados, seleccionados por su relevancia para este trabajo, sobre proyectos de Aprendizaje-servicio se desarrollan en centros de Educación Superior y, de los que tienen lugar en enseñanzas no universitarias, no se ha hallado ninguno relacionado con la AMI.

En definitiva, la finalidad de este marco teórico será definir el concepto de Alfabetización Mediática e Informativa, dentro del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente y la legislación educativa actual; así como revisar las bases teóricas y fases de dicha metodología activa, para su adecuada implementación en la propuesta de intervención. Asimismo, se describen experiencias de ApS sobre otras materias y etapas educativas que se considerarán para el desarrollo de la propuesta.

2.1. Fundamentación legislativa

En las últimas cuatro décadas, gobiernos de distinto signo político han aprobado hasta ocho leyes orgánicas de educación sin llegar a alcanzar un Pacto de Estado. Loece (1980), LODE (1985), Logse (1990), Lopegece (1995), LOCE (2002), LOE (2006) y Lomce (2013) han precedido

a la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Lomloe), conocida también como Ley Celaá, que entró en vigor en enero de 2021. Respecto al Bachillerato, la normativa nacional recoge que dos de los objetivos principales en esta etapa educativa son contribuir al desarrollo en el alumnado capacidades que le permita “utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación” y, por otro lado, “conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo [...]. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social” (art. 33 LO 3/2020, de 29 de diciembre). Las administraciones educativas pueden ofrecer hasta cuatro modalidades diferentes: Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales, Artes y General. Así, para el diseño de la propuesta de intervención del presente TFM, se tendrá en cuenta este marco legislativo estatal y, dado que se implementa en Castilla y León, el autonómico.

En 2008, la Junta de Castilla y León estableció el currículo de Bachillerato (Decreto 42/2008, de 5 de junio), un plan de estudios que fue modificado en el curso 2015-2016 cuando se implantó el nuevo correspondiente a la Lomce (Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo). Con la aprobación de la Lomloe, las comunidades han ido aprobando sus nuevos currículos², aunque en el curso 2022-2023 solo se ha comenzado a aplicar en los cursos impares. Sin embargo, con vistas a que la propuesta de intervención pueda ser desarrollada en los próximos periodos lectivos, se tendrá como referencia el Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León para establecer saberes básicos, criterios de evaluación, situaciones de aprendizaje, metodología y las diferentes competencias específicas que se trabajen en Cultura Audiovisual de 1º de Bachillerato.

Finalmente, también se trabajará con el Acuerdo para adaptar el marco de referencia de la competencia digital docente aprobado el 14 de mayo de 2020 en la Conferencia Sectorial de Educación para adecuarlo a la evolución de las tecnologías digitales y a su uso educativo.

² En el caso de Castilla y León, la Consejería de Educación publicó el pasado 30 de septiembre el Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León; y el miércoles 5 de octubre, una corrección de errores sobre el mismo.

2.2. Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente

En el contexto actual, el sistema educativo debe contemplar las tecnologías digitales desde una doble perspectiva: como objeto de aprendizaje, ya que es parte de la alfabetización básica de toda la ciudadanía; y como herramienta para desarrollar cualquier otro tipo de aprendizaje (Resolución de 4 de mayo de 2022). Por este motivo, el Ministerio de Educación y FP y las comunidades autónomas han actualizado el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD) centrándose en describir las competencias digitales de cualquier docente a lo largo de las distintas etapas de su desarrollo profesional, independientemente de la materia o de la etapa o tipo de enseñanza que imparta³.

El presente TFM se centra en la última área de este Marco ya que, frente a las restantes competencias donde se abarca cómo el profesorado debe emplear las tecnologías para mejorar la enseñanza-aprendizaje, el área 6 detalla las competencias pedagógicas específicas que los docentes necesitan para que sus estudiantes adquieran y desarrollen una competencia digital con la que puedan ejercer una ciudadanía activa, responsable y crítica. Así, dicho apartado se divide en 6.1. Alfabetización mediática y en el tratamiento de la información y de los datos; 6.2. Comunicación, colaboración y ciudadanía digital; 6.3. Creación de contenidos digitales; 6.4. Uso responsable y bienestar digital.; y 6.5. Resolución de problemas (Resolución de 4 de mayo de 2022). La competencia digital está recogida en el currículo de Bachillerato, entre otras, y, específicamente, las de esta área están orientadas a la consecución del fin establecido para el sistema educativo en la Ley de Educación de 2006:

La capacitación para garantizar la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un uso seguro de los medios digitales y respetuoso con la dignidad humana, los valores constitucionales, los derechos fundamentales y, particularmente, con el respeto y la garantía de la intimidad individual y colectiva (art. 2 LO 2/2006, de 3 de mayo).

³ Las Áreas del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente están detalladas en el Anexo A del TFM.

Concretamente, dentro del primer subapartado, Alfabetización en el tratamiento de información y de datos, se abordará la temática correspondiente a la “evaluación de la fiabilidad de las noticias ofrecidas por los distintos medios de comunicación digital -incluidos los de difusión horizontal entre usuarios- de la información, de los datos consultados y de las fuentes que los publican” (INTEF, 2022, p. 164).

2.2.1. Alfabetización Mediática e Informativa

La literatura académica ha contribuido al estudio de la AMI con diferentes definiciones del término a lo largo de las últimas décadas. Así, mientras algunos autores, como Potter (2013), señalan que es un concepto polisémico que puede referirse a distintos campos; otros se centran en la capacidad que tienen los individuos para comprender, analizar y evaluar textos, imágenes y sonidos. En esta línea, Ferrés y Piscitelli (2012) proponen que la alfabetización mediática sea vista como un marco genérico de competencias que abarca múltiples dimensiones como las actitudes, las percepciones y las capacidades de las personas en relación con los procesos de producción, distribución y recepción de información.

No obstante, existe la convicción generalizada entre los expertos de que uno de los componentes fundamentales de la Alfabetización Mediática e Informativa es el sentido crítico (Pérez-Tornero y Sanagustín, 2011; Buckingham, 2007) ya que esta explora cómo las personas comprenden los mensajes y las convenciones mediáticas, su capacidad para analizar el discurso estereotipado, los valores dominantes y sus actitudes y percepciones sobre los mensajes (Kellner y Share, 2007). De esta forma, es necesario abordar la lectura crítica de los medios de comunicación no solo a través de sus mensajes sino de la agrupación de estos en conglomerados mediáticos y en “las relaciones que los unen con otras estructuras y superestructuras. Es decir, requiere estudiar las relaciones entre poder mediático-empresarial y los mensajes” (Alcolea-Díaz, Reig y Mancinas-Chávez, 2020, p. 112).

En este contexto, los docentes son una pieza fundamental para el desarrollo de ciudadanos críticos y bien informados. Por ello, como punto de partida, Sánchez Pastor (2019) propone tres preguntas cuando hay que enfrentarse a una lectura: 1. ¿Sabemos lo que leemos? Es una opinión o una información; 2. ¿Sabemos de quién leemos? Es un amigo, es un referente en la materia, es un desconocido sin referencias o con referencias; y 3. ¿Sabemos

cómo leemos? Cuando estamos leyendo, ¿pensamos que lo escrito es verdad o analizamos la posibilidad de que no lo sea?

Si bien la normativa audiovisual (Ley 7/2010, de 31 de marzo⁴) y la legislación educativa española asocian la educación en medios (Moreno, Gabarda y Rodríguez, 2018) al Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2022), ahora mismo es necesario que la AMI adquiera entidad propia y se erija como una herramienta real que sirva para empoderar a los estudiantes como ciudadanos críticos, activos y participativos (Consejo de la Unión Europea, 2016), desterrando la concepción de que educar en medios requiere sofisticación tecnológica o tan solo un incremento de ordenadores (Area, 2010, p. 78).

2.2.1.1. Antecedentes

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) realizó la primera formulación de la necesidad de relacionar la educación con los medios de comunicación en el encuentro internacional de París en 2007. Durante la reunión, se recapituló sobre los logros conseguidos desde 1982 en la declaración de Grünwald (Pérez Rodríguez, 2007) que ya sentaba las bases de lo que debía ser la educación mediática.

El resultado de ese encuentro fueron doce recomendaciones conocidas como la Agenda de París (Comisión Nacional Francesa para la UNESCO, 2007) para favorecer la puesta en práctica de las cuatro grandes orientaciones de Grünwald, plenamente vigentes, como son la implementación de iniciativas integradas en todos los niveles educativos, la formación de educadores y la sensibilización de diferentes actores de la esfera social, la investigación y creación de redes de difusión y la cooperación internacional en acciones concretas. Ese mismo año, la Comisión Europea desarrolla una nueva formulación bajo la denominación de *media literacy* o alfabetización mediática (Comisión de las comunidades europeas, 2007). Finalmente, la UNESCO publicó en 2011 su Currículo para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informativa.

⁴ Los poderes públicos y los prestadores del servicio de comunicación audiovisual deben contribuir a la alfabetización mediática de los ciudadanos (art. 6.4 Ley 7/2010, de 31 de marzo).

En España, el interés por incorporar los medios de comunicación como recurso educativo se empezó a desarrollar y a experimentar durante el diseño de la Logse (programas Prensa en la Escuela-prensa escrita-; Mercurio-medios audiovisuales- y Atenea-Informática-). Ya en 2003 el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) firmó un Convenio con la Asociación de Editores de Diarios Españoles (AEDE) para el Fomento de la lectura de la prensa escrita en el aula y, en 2006, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), en la actualidad Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIIE), puso en marcha los trabajos del Proyecto Mediascopio-Prensa (Esteban Ruiz, Bernabéu Morón y Gallego Hernández, 2011). Posteriormente, los currículos derivados de la LOE (LO 2/2006, de 3 de mayo) y la Lomce (LO 3/2020, de 29 de diciembre) recogen, de manera dispersa, parte de las destrezas y habilidades necesarias para desarrollar competencias informacionales.

Las comunidades autónomas han tomado el relevo de algunos de los programas sobre AMI anteriormente mencionados. Por ejemplo, en Castilla y León, se lleva a cabo a través del proyecto 'Bibliotecas Escolares de Futuro. Bibliotecas 2030', de la iniciativa 'LeoCine', de cursos de formación para el profesorado o de la colaboración con entidades privadas como la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción o A3Media, entre otras. En este contexto, el pasado año, ha surgido una plataforma impulsada por 100 catedráticos de Comunicación y Educación que reivindica la necesidad de introducir en el sistema educativo español docentes especializados en Comunicación (Marzal-Felici y Agudé, 2021). Una iniciativa que se une a las demandas que lleva tiempo realizando la Federación de Asociaciones de Periodistas de España (FAPE) para implantar una asignatura en este ámbito.

2.3. Aprendizaje-servicio

El origen de esta metodología activa se remonta a finales del siglo XIX, cuando se llevaron a cabo programas de extensión universitaria de características similares a lo que hoy en día se conoce como Aprendizaje-servicio (Puig y Palos, 2006), aunque fue el filósofo, psicólogo y pedagogo norteamericano John Dewey quien la impulsó de forma definitiva durante el primer tercio del XX.

Este autor señaló la presencia de excesivas necesidades sociales como para que los estudiantes permanecieran en las aulas, desconectados de su entorno y siendo tan solo

simples receptores de contenido. Dewey apostaba por el pensamiento reflexivo, según el cual no es lo mismo saber algo que entenderlo, así como en el aprendizaje recíproco, en el que todos los miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje realmente aprenden y se benefician (Giles y Eyler, 1994). En estas ideas se asientan los tres principios de filosofía educativa del ApS (Champagne, 2006):

- ⇒ Las necesidades sociales pueden convertirse en oportunidades de ApS para los estudiantes, conectándolos con la realidad de la sociedad, a la par que proporciona espacios excepcionales para el desarrollo académico y profesional.
- ⇒ Fomenta aprendizajes realmente significativos, al ser construidos en contextos reales, pues lo que se aprende adquiere un sentido útil y cultural.
- ⇒ Todos los miembros implicados en el ApS, es decir, alumnos, profesores y la comunidad, aprenden y se benefician unos de otros.

Autores más recientes (Tapia, 2005; Puig y Palos, 2006; Páez Sánchez y Puig Rovira, 2013) coinciden en presentar al Aprendizaje-servicio como una propuesta educativa, protagonizada por estudiantes, destinada a paliar necesidades reales de su entorno a través de un proyecto bien articulado y planificado de forma integrada con el currículo para alcanzar la adquisición de contenidos y competencias propios de los estudios que cursan.

2.3.1. Bases teóricas del ApS

La corriente en la que se asientan los fundamentos pedagógicos de la metodología de Aprendizaje-servicio es la del constructivismo. No hay una única teoría (se enmarca en las investigaciones de Piaget y Vygotski, los psicólogos de la Gestalt, Bartlett y Brune), sino que hace referencia a aquellas que explican los procesos de aprendizaje a partir de conocimientos adquiridos con anterioridad, a través del papel activo de los aprendices. El paradigma de la cognición situada y el del aprendizaje significativo son las dos doctrinas constructivistas más representativas del ApS.

La teoría de la cognición situada, que toma como punto de referencia los escritos de Vygotsky (1986; 1988), establece el conocimiento situado como aquel que forma parte y

resulta de la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla (Díaz Barriga, 2003), es decir, se opone a aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Por su parte, en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1976), el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. En concreto, existen tres condiciones para que sea un aprendizaje significativo:

- ⇒ El nuevo contenido no debe de ser aleatorio, tiene que estar bien estructurado y organizado y corresponder a la etapa educativa en la que se encuentre el discente.
- ⇒ El alumno debe tener unos conocimientos previos adecuados para poder así relacionar los nuevos contenidos.
- ⇒ El estudiante debe estar motivado y comprometido con el aprendizaje.

En este sentido, como señala Díaz Barriga (2003) desde una perspectiva vygotskiana, implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que pertenece el estudiante. Hay un proceso de andamiaje en el que pedagogo y alumnos contribuyen a la construcción de significado por lo que las estrategias colaborativas serán imprescindibles. Así, a través del aprendizaje significativo se logra dar sentido a lo aprendido y entender su ámbito de aplicación y relevancia tanto en situaciones académicas como en la vida cotidiana.

2.3.2. Aprender enseñando

A pesar de su utilización desde hace décadas y de las numerosas investigaciones (Allen y Feldman, 1973; Cohen, Kulik y Kulik, 1982; Annis, 1983; Greenwood, Delquadri y Hall, 1989; Roscoe y Chi, 2007; Fiorella y Mayer, 2013) que han analizado sus bondades, en los últimos años, la comunidad docente está destacando estrategias metodológicas basadas en el concepto de 'aprender enseñando'. Así, 'aprender enseñando', como lo define Durán, consiste en "intentar convertir el acto de enseñanza en una actividad de aprendizaje no sólo [sic] para los

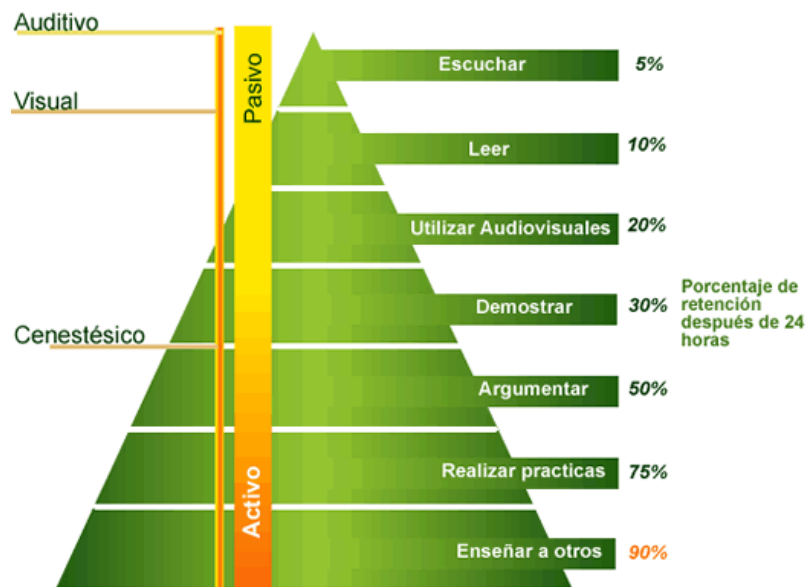
demás, sino también para uno mismo, y a la inversa, convertir toda situación de aprendizaje personal en una oportunidad para enseñar a otros” (2016, p. 9). Esta idea, que está incluida en muchas teorías educativas recientes, y no tan recientes como ya se ha mencionado, se encuentra íntimamente relacionada con la Pirámide de Aprendizaje de Cody Blair y su intersección con la Taxonomía de Bloom.

En 1956, el psicólogo y pedagogo estadounidense Benjamin Bloom establece seis objetivos del proceso de aprendizaje que el estudiante debe adquirir para conseguir un aprendizaje global. A su vez, estos seis objetivos se pueden dividir entre habilidades cognitivas de orden inferior (LOTS) -acciones relacionadas con la comprensión y la aplicación- y de orden superior (HOTS) -análisis y evaluación-. En la base estaría el conocimiento, mientras que en la cúspide se halla la capacidad de evaluación.

Años más tarde, dos antiguos estudiantes de Bloom Lorin Anderson y David R. Krathwohl, realizaron una revisión publicada en 2001 donde cambiaban los sustantivos de la propuesta original por verbos e invirtieron los dos niveles superiores -recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear-. Esta taxonomía continúa siendo una herramienta fundamental para los educadores; sin embargo, con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en 2008 fue necesaria una nueva perspectiva que llegó de la mano del doctor Andrew Churches. Así, complementó cada categoría con verbos y herramientas del mundo digital que posibilitan el desarrollo de habilidades. El mismo año en el que Churches publicaba su versión digital de la Taxonomía de Bloom, el investigador estadounidense Cody Blair (2008) elaboró una pirámide del aprendizaje donde instaba a utilizar metodologías activas, en combinación con las TIC, para lograr un desarrollo más efectivo entre el alumnado.

De una forma visual, Blair explica que el nivel de adquisición de conocimientos de un individuo está relacionado con el modelo de enseñanza que se lleva a cabo por parte del docente. Concretamente, la retención de conceptos que se produce es menor cuando los estudiantes permanecen pasivos y va aumentando a medida que estos participan en el proceso. Así, el porcentaje de retención a las 24 horas es tan solo del 5 % en una clase expositiva en la que el discente simplemente escucha, mientras que alcanza el 50 % cuando debaten o el 90 % cuando se invierten los roles del docente y del alumnado y son estos últimos los que enseñan al resto del grupo.

Figura 1. Pirámide del aprendizaje de Cody Blair.



Fuente: Eduteka (2009).

Por lo tanto, si se toma como referencia la intersección entre ambas teorías, en la actualidad, se deberían trabajar en el aula las HOST de la Taxonomía de Bloom a través de una mayor presencia de actividades prácticas, basándose en la Pirámide de Cody Blair, sobre todo, aquellas que se realizan de forma grupal, en las que los estudiantes enseñan a sus compañeros. Sin embargo, la realidad demuestra que el actual sistema educativo se ha centrado en las LOST con la simple memorización y recuerdo de contenidos. En general, los menores carecen de las habilidades de pensamiento y comunicación de orden superior, de capacidades asociativas y críticas, incluidas las relativas a la Alfabetización Mediática e Informativa (Cassany, 2006; Cassany, 2011).

2.3.3. Características y fases del ApS

La [Red Española de Aprendizaje Servicio](#) destaca como rasgos principales del Aprendizaje-servicio que aúna la enseñanza con el compromiso social ya que no se centra solo en la adquisición de competencias curriculares, sino que está destinado también a dar respuesta a necesidades reales de una comunidad, planificando actividades orientadas a la resolución o mejora de ciertas problemáticas; que es uno de los métodos de aprendizaje más eficaces

debido al protagonismo activo por parte del alumnado y que es un aprendizaje intencionadamente planificado. De hecho, son muchos los autores que inciden sobre este último punto para diferenciarlo del simple voluntariado o trabajo social. Esta es la verdadera diferencia entre un cambio espontáneo y aplicar una propuesta innovadora (Mayor, 2019). Puig *et al* (2011) subrayan que el ApS se fundamenta en actividades integradas en

un proyecto bien articulado que se ejecuta en diferentes fases: diagnóstico de la realidad, desarrollo de un plan de acción, ejecución de la propuesta y obtención de resultados evaluables; y que fomentan una mirada crítica y reflexiva respecto a los retos socioculturales y medioambientales de la comunidad, con la finalidad de mejorarla (2011, p. 53).

Una de las principales dificultades del ApS es diferenciarlo correctamente del voluntariado o del servicio comunitario. Así, se clasificaría como un trabajo de campo cuando el aprendizaje tiene más peso respecto al servicio o, al contrario, una acción de voluntariado cuando se le otorga una gran importancia al servicio solidario, mientras que el aprendizaje apenas lo tiene (Pérez y Ochoa, 2017). En todo caso, esta metodología presenta una serie de ventajas e inconvenientes claros.

Tabla 1. Ventajas e inconvenientes del Aprendizaje-servicio.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Fomento entre el alumnado de la colaboración, la comunicación, la toma de decisiones, el espíritu crítico, el manejo del tiempo y el liderazgo.	Confusión con actividades de voluntariado sin fines pedagógicos.
Aumento de la motivación, lo que conlleva una reducción de las faltas de asistencia, con mayor participación en clase y mejor disposición para realizar tareas.	Dificultad para trabajar determinadas competencias básicas como, por ejemplo, las Matemáticas.
Los estudiantes trabajan las habilidades y estructuras mentales de orden superior en vez de memorizar datos en contextos aislados, integrando el aprendizaje en la escuela y la realidad.	Problemas para encontrar socios externos al centro educativo para llevar a cabo el ApS.
Conocimiento perdurable ya que el aprendizaje práctico/significativo permanece más tiempo que el teórico.	Estricto calendario escolar que provoca que no se pueda desarrollar en horario lectivo el proyecto en toda su amplitud.
Aumenta el empoderamiento de los alumnos ya que se enorgullecen de conseguir algo que tenga valor fuera del aula.	Reticencias internas del propio profesorado con actitudes más tradicionales en la docencia.
Creación de vínculos con otros miembros de la comunidad, fuera de sus grupos de iguales y familia, promoviendo la empatía, el respeto y la conciencia social.	Escasez de recursos materiales y de recursos humanos en los centros educativos.

Fuente: elaboración propia, a partir de Puig *et al.*, 2011; Mendía, 2016; y Santos Pastor, Cañadas y Martínez Muñoz, 2020.

Todos los proyectos de Aprendizaje-servicio pasan por tres etapas en su implementación: fase de preparación o curricular; fase de desarrollo, de ejecución o de servicio y, por último, la fase de evaluación y reflexión.

Figura 2. Fases del ApS.



Fuente: elaboración propia, a partir de la Red Española de Aprendizaje Servicio (s.f.).

La primera de las fases tiene por objetivo la detección de una necesidad social en relación con el currículo educativo. El docente no deberá solo enunciar el problema, sino que creará espacios donde los estudiantes descubran por qué debe ser erradicada, potenciando la adquisición de criterios de valoración y una actitud de compromiso social, necesarias para formar un ciudadano responsable, crítico y solidario (Martín *et al*, 2020). Asimismo, en la etapa curricular el docente diseña la acción de servicio. Para hacerlo, Puig *et al*. sugiere que la clase se pregunte “¿qué podemos hacer para contribuir a solucionar el problema?” (2011, p. 55).

Como ya se ha mencionado anteriormente, en el diseño de la acción, el profesor debe vincular el servicio con aprendizajes académicos. Para ello, determina los objetivos, contenidos, competencias, habilidades y actitudes que los alumnos desarrollarán en el ApS, establecidos en el currículo educativo. Finalmente, el docente planifica la cronología, difusión, logística, contabilidad y recursos, tanto humanos como materiales.

En la fase de ejecución se implementa el proyecto trazado por el profesorado, atendiendo a los objetivos definidos y con compromiso por parte de todos los agentes. Es en este punto cuando se produce la relación con los interlocutores o destinatarios. Además, a lo largo de toda la experiencia se debe ir registrando la misma para una posterior difusión.

Por último, se debe producir una evaluación multifocal que cuente tanto con la retroalimentación de los beneficiarios para poder tener una visión de qué aspectos mejorar, como evaluaciones individuales por parte del docente y grupales o coevaluaciones entre compañeros, evaluando así el grupo y cada uno de sus miembros y el proyecto. Asimismo, es importante que se produzca un periodo de reflexión tras el cierre del proyecto, para poder evaluar las competencias adquiridas y poder mejorar y modificar las partes de este que hayan presentado deficiencias. La última fase del ApS, como en cualquier proyecto innovador, es sistematizar y relatar la buena práctica y difundirla al resto de la comunidad educativa para que pueda ser adoptado y mejorado por otros docentes.

2.3.4. Rol de los agentes participantes

Las metodologías activas presentan una serie de características comunes respecto al tipo de estudiante, docente o aprendizaje que requieren. Sin embargo, el Aprendizaje-servicio cuenta con un elemento diferenciador, es decir, la aparición de un tercer agente participante en el proceso de enseñanza: los receptores del servicio.

En todo caso, respecto a los discentes, se espera que sean aprendices activos, capaces de reflexionar, sacar conclusiones y crecer tanto académica como socialmente a través de la puesta en práctica de los conocimientos previamente adquiridos. De este modo, teniendo en cuenta lo que se espera del alumnado, el rol que desempeñará el docente es el de guía y facilitador, una persona que apoya y encauza al estudiante hacia la construcción de su propio aprendizaje.

Finalmente, el receptor del servicio puede ser, por un lado, una organización con la que se llevará a cabo una colaboración, una vez detectada la necesidad social en el ámbito de nuestra materia, y, por otro lado, los beneficiarios directos del ApS. Los otros agentes involucrados -docente y estudiantes- estarán presentes en todo momento durante el proyecto, mientras que los receptores solo lo harán en la segunda etapa o fase de desarrollo, de ejecución o de servicio. Es fundamental que exista una comunicación fluida entre los agentes, además de la responsabilidad adquirida por todas las partes en un proyecto que se compromete en mejorar las necesidades detectadas.

2.3.5. Experiencias de ApS en España

La investigación realizada para elaboración de este TFM no ha arrojado resultados positivos en cuanto a artículos o publicaciones sobre proyectos de ApS relacionados con la Alfabetización Mediática e Informativa y tan solo se ha hallado uno en la especialidad de Procesos y Medios de Comunicación, titulado 'Producciones de audio en el marco del Aprendizaje Servicio: Una unidad de trabajo para el módulo Grabación en Estudio en el 2º curso del Ciclo Formativo de Grado Superior Sonido para Audiovisuales y Espectáculos' elaborado por el alumno de la UNIR Carlos Gutiérrez Fernández como TFM de este mismo máster en su convocatoria de junio de 2018. Por ello, para contextualizar la propuesta de intervención se tomará como referencia este Trabajo de Fin de Estudios, propuestas de otras especialidades y proyectos aplicados en centros educativos.

Las experiencias basadas en ApS cuentan con una dilatada tradición en Estados Unidos, denominado *Service Learning*, o en Latinoamérica, conocido como Aprendizaje y Servicio Solidario. En España, es difícil conocer el número de centros docentes que implementan dicha metodología, ya que no consta un registro como tal. Sin embargo, sí existe la [Red Española de Aprendizaje Servicio](#), una asociación sin ánimo de lucro cuyo objetivo es la difusión de esta metodología, potenciando a su vez la colaboración entre los grupos territoriales que la conforman. La Red, que se creó el 3 de noviembre de 2010 en la localidad

vasca de Portugaleta, en el que fue su tercer encuentro, está formada actualmente por 17 grupos territoriales⁵.

Esta Red y la Editorial Edebé, con la colaboración del Ministerio de Educación y Formación Profesional convoca anualmente los Premios Aprendizaje-Servicio desde 2017. Precisamente, los proyectos realizados por los centros distinguidos con estos galardones servirán de referencia en la propuesta didáctica de este TFM. Por ejemplo, el realizado por el Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) 'Ecoescuela La Inmaculada' del Salar, en Granada, donde a partir del descubrimiento del vertido de aguas residuales en el río, los alumnos llevaron a cabo una campaña de sensibilización ciudadana; o el desarrollado por el Institut 'Eduard Fontserè' de L'hospitalet de Llobregat, en Barcelona, denominado Filmserè. Los estudiantes organizaron un festival de cortometrajes para crear tejido social, aproximar la cultura a la gente y mejorar la reputación del barrio.

En definitiva, y como síntesis del marco teórico de este TFM, se puede concluir que en el contexto actual, donde del alumnado apenas se informa en los denominados medios tradicionales y lo hace a través de las redes sociales, caldo de cultivo de las noticias falsas y la desinformación, y en una sociedad donde el pensamiento crítico no es habitual, el ApS es la metodología activa ideal para trabajar en el aula la AMI ya que fomenta la educación integral demandada en el siglo XXI (López y Martín, 2020), dando "el protagonismo al alumnado (acompañado de una reflexión crítica sobre la participación en la experiencia para así enriquecer los aprendizajes)" (López Margall, 2011, p. 5).

Asimismo, otro aspecto atractivo del Aprendizaje-servicio es su posible combinación con otras metodologías activas, como el aprendizaje por descubrimiento, el aula invertida o el trabajo cooperativo y colaborativo, enriqueciendo enormemente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mendía, 2016), sin apartar la vista de que "el verdadero éxito de la educación consiste en formar buenos ciudadanos capaces de mejorar la sociedad y no sólo [sic] su currículum personal; encuentran sentido a lo que estudian cuando aplican sus conocimientos y habilidades en una práctica solidaria" (Roser, 2011, p. 3).

⁵ Detallados en el Anexo B de este TFM.

3. Propuesta de intervención

El presente Trabajo Fin de Máster ha empleado la estrategia metodológica de aprender enseñando con un formato de edades cruzadas. De esta forma, los estudiantes de primero de Bachillerato serán los encargados de enseñar a sus compañeros de 1º a 4º de ESO sobre AMI, un contenido que forma parte del temario de la asignatura Cultura Audiovisual. Así, los estudiantes más capaces podrán detectar y responder ante una preocupante necesidad actual: la deficiente Alfabetización Mediática e Informativa entre los jóvenes. Al aplicar las bases de ApS, los bachilleres aprenderán de forma activa y autónoma sobre esta materia, fomentando además por parte del docente el trabajo colaborativo, la capacidad comunicativa de su alumnado y valores como el pensamiento crítico, la empatía o el respeto.

3.1. Presentación de la propuesta

La asignatura Cultura Audiovisual, perteneciente a la etapa educativa de Bachillerato, “facilita al alumnado unas herramientas válidas para el procesamiento crítico de la información audiovisual que le llega desde múltiples vías” (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, p. 63). Se trata de una materia específica de modalidad en el Bachillerato de Artes, presente en las dos vías -Artes Plásticas, Imagen y Diseño; y Música y Artes Escénicas- que se imparte a lo largo de 87,5 horas anuales, es decir, 4 semanales. En concreto, esta intervención se desarrollará a lo largo del primer trimestre del curso en 14 sesiones.

3.2. Contextualización de la propuesta

El centro educativo para el que se ha diseñado la propuesta de intervención es un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES), situado en el vallisoletano barrio de Las Delicias, y cuyos orígenes se remontan a 1977. El desarrollo de esta zona está ligado a la llegada a Valladolid del ferrocarril a mediados del siglo XIX y, posteriormente, a la implantación de industrias automovilísticas, otorgando al barrio gran parte de su identidad: obrero-industrial de clase media-baja.

Este IES público presenta una oferta educativa de calado humanístico apoyada en las TIC en los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria y dos de Bachillerato y ofrece tres modalidades de esta etapa educativa: Artes, Humanidades y Ciencias Sociales, y Ciencias y Tecnologías. Además, cuenta desde el curso 2010-2011 con una sección bilingüe en inglés y, desde el 2014-2015, con la opción de cursar Bachillerato de Investigación/Excelencia (BIE)⁶ en la modalidad de Artes. Dispone de tres edificios, uno de ellos, construido en 2004, cuenta con aulas diseñadas para desarrollar materias específicas de Artes y las materias de Informática, Tecnologías de la información y Plástica.

La mayor parte del alumnado reside en el propio barrio o en la población de La Cistérniga, ya que este municipio no cuenta con un centro educativo que ofrezca Bachillerato. Además, en los últimos cursos ha experimentado un incremento muy significativo de estudiantes procedentes de familias inmigrantes, especialmente hispanoamericanas, magrebíes y del este europeo. Este hecho se une a la existencia histórica de un importante núcleo de familias gitanas por lo que el centro cuenta con un porcentaje significativo de estudiantes que pertenecen a alguna minoría étnico-cultural. Por su parte, los alumnos de Bachillerato, en la modalidad de Artes, proceden de toda la provincia de Valladolid, debido a la oferta tan limitada que esta especialidad educativa tiene (tan solo lo ofrece otro centro).

El grupo en el que se aplicará la propuesta está compuesto por 15 estudiantes (9 alumnas y 6 alumnos) con una edad comprendida entre 17 y 18 años. Se trata de un grupo homogéneo en cuanto a intereses y motivación, interesados por el audiovisual y las nuevas tecnologías, principalmente. Asimismo, el centro garantiza una adecuada atención a los alumnos que, por circunstancias personales, familiares y sociales, inmigrantes, minorías étnicas..., presentan necesidades educativas especiales -derivadas fundamentalmente de problemas de comunicación en lengua castellana-. En concreto, en el grupo se encuentra matriculada una alumna NEAE, es decir, con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Se trata de un caso de altas capacidades, con una mayor facilidad para aprender con rapidez y

⁶ El Bachillerato de Investigación/Excelencia constituye una opción educativa puesta en marcha por la Consejería de Educación de Castilla y León en 2016 dirigida al alumnado que tenga interés en profundizar en los diferentes métodos de investigación. Presenta características propias como la colaboración específica con la universidad y el cambio metodológico, que permite una clara tendencia hacia lo contenido en la Declaración de Bolonia para la Educación Superior (Orden EDU/443/2016, de 23 de mayo).

un comportamiento sumamente creativo. Por último, esta intervención ha sido diseñada conforme a lo establecido en la normativa educativa en vigor tanto nacional como autonómica, en Castilla y León, compuesta por los siguientes documentos legales:

- ⇒ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- ⇒ Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.
- ⇒ Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

3.3. Intervención en el aula

3.3.1. Objetivos

Los objetivos generales son aquellos concretados por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE de 2006 y el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato⁷.

Por su parte, los objetivos generales del área se instituyen de acuerdo con el Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

Finalmente, se crearán una serie de los objetivos específicos para los contenidos que se van a tratar en esta propuesta de intervención.

3.3.1.1. Objetivos generales

En concreto, el artículo 7 del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril enumera los objetivos generales de esta etapa educativa. De estos, los siguientes se van a trabajar en la propuesta didáctica:

⁷ Se encuentran recogidos en su totalidad en el Anexo C.

OG1-a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

OG2-b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.

OG3-d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

OG4-e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.

OG5-g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

OG6-h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

3.3.1.2. Objetivos específicos

Por otro lado, los objetivos didácticos de aprendizaje de los alumnos para esta propuesta de intervención serán:

OE1-Comprender los aspectos esenciales de la evolución del lenguaje audiovisual y sus diferentes formatos, valorando los cambios que se han producido a lo largo de su historia.

OE2-Entender el proceso de concentración mediática que ha sufrido el ecosistema audiovisual de comunicación y cómo este influye actualmente en la opinión pública.

OE3-Evaluar el rigor ético con el que se usan las herramientas de creación audiovisual, identificando su posible manipulación y reflexionando sobre la necesidad de respeto de la propiedad intelectual y los derechos de autor.

OE4-Analizar las vías de difusión de las producciones audiovisuales, teniendo en cuenta su propósito, valorando de manera crítica, si estas buscan transformar la realidad.

3.3.2. Competencias

La Lomloe establece dos tipos de competencias, las clave -imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo- y las específicas -aquellas que permiten a los estudiantes desplegar en las actividades los saberes básicos de cada materia- (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril). En concreto, la Comunidad de Castilla y León establece que la asignatura Cultura Audiovisual contribuye a la adquisición de determinadas competencias clave que se trabajarán en la intervención didáctica de la siguiente manera.

Tabla 2. Competencias clave en Cultura Audiovisual.

COMPETENCIAS	DESCRIPCIÓN
COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (CCL)	Los alumnos realizarán actividades que les permitan interpretar los mensajes, códigos audiovisuales y terminología propia, favoreciendo el intercambio comunicativo, la participación y el análisis. Asimismo, se potenciará que el estudiante sea capaz de expresarse correctamente en público y elaborar mensajes a través de los distintos lenguajes de la imagen y del sonido en diversos formatos, soportes, contextos y situaciones de comunicación.
PLURILINGÜE (CP)	Las tareas previstas en esta intervención necesitarán que el discente sepa buscar información en distintas lenguas, especialmente, en inglés.
DIGITAL (CD)	Los estudiantes harán uso de aplicaciones, recursos y programas informáticos para la creación y el tratamiento de imágenes de forma responsable en las actividades propuestas.
PERSONAL, SOCIAL Y APRENDER A APRENDER (CPSAA)	El alumnado trabajará en equipo en la elaboración de proyectos a través del pensamiento estratégico, la búsqueda de recursos y la aplicación de soluciones creativas.
CIUDADANA (CC)	Tareas relacionadas con el análisis crítico de los mensajes difundidos por los medios de comunicación.

Fuente: elaboración propia, a partir del Decreto 40/2022, de 29 de septiembre.

Los descriptores operativos de las competencias clave son el marco de referencia a partir del cual se concretan las competencias específicas, convirtiéndose estas en un segundo

nivel de concreción de las primeras. El Estado señala cuatro (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril) y, en la intervención, se trabajarán las siguientes⁸: CCL1, CCL2, CD1, CD2, CD3, CE3, CCEC3.1, CPSAA3.1 y CCEC4.2. Por último, la vinculación de los objetivos con todos los descriptores operativos de las competencias clave se encuentran detallados en el Anexo E de este TFM.

3.3.3. Contenidos

Los saberes básicos, como se denomina al bloque de contenidos en la Lomloe, de la asignatura Cultura Audiovisual se estructuran en cuatro bloques:

- A. Hitos y contemporaneidad de la fotografía y el audiovisual. Formatos audiovisuales [...].
- B. Elementos formales y capacidad expresiva de la imagen fotográfica y el lenguaje audiovisual [...].
- C. Expresión y narrativa audiovisual. Abarca los aspectos necesarios para la creación de un relato audiovisual [...].
- D. La producción audiovisual. Técnicas y procedimientos. (Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, p. 49700).

En concreto, la propuesta de intervención se centrará en el bloque A ya que en él se recogen “contenidos relacionados con la historia de los medios audiovisuales y su situación actual, así como los diversos formatos que ha generado el medio audiovisual” (Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, p. 49700). De esta forma, la unidad didáctica 1 quedaría diseñada de la siguiente manera:

Tabla 3. *Contenidos de la Unidad Didáctica 1. De la revolución de la imagen a la era digital.*

UNIDAD DIDÁCTICA 1. DE LA REVOLUCIÓN DE LA IMAGEN A LA ERA DIGITAL	
1.1.	Evolución de los medios y lenguajes audiovisuales
1.1.1.	Formatos audiovisuales: ficción, formatos televisivos, videoclip, spot, redes sociales, etc.
1.2.	Importancia de la comunicación audiovisual en nuestro tiempo

⁸ La definición completa de estas competencias específicas se detalla en el Anexo D.

1.2.1.	Medios de comunicación convencionales. La concentración de los grupos mediáticos
1.2.2.	Internet y la socialización de la información. El uso responsable de la red
1.3.	Imagen y realidad
1.3.1.	El poder de la imagen
1.3.2.	Publicidad, propaganda, información y seducción
1.3.3.	Observación crítica de los mensajes
1.4.	La transformación de la realidad: <i>fake news</i> , desinformación y redes sociales

Fuente: elaboración propia a partir del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril.

3.3.4. Metodología

Los métodos didácticos empleados en la impartición de esta propuesta de intervención serán flexibles, dependiendo de los diferentes ritmos de aprendizaje que presente el alumnado. De esta forma, se favorecerá un aprendizaje autónomo, pero también cooperativo.

En todo caso, durante la primera sesión, el docente explicará en qué consiste la metodología denominada Aprendizaje-servicio, donde se enmarca la intervención, y sus diferencias con otro tipo de metodologías activas o las clases expositivas. Asimismo, esta se combinará con otras tales como aprendizaje por descubrimiento, Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) o colaborativo, siempre con recursos didácticos cercanos a la realidad cotidiana de los alumnos, como puede ser el uso de redes sociales.

En su diseño se utilizarán las recomendaciones obtenidas a lo largo de la revisión bibliográfica tales como la promoción del desarrollo competencial y la motivación por aprender siendo el alumnado el responsable de su propio aprendizaje, es decir, un sujeto activo en la resolución de problemas, pudiendo relacionar lo aprendido en el aula con su entorno. Los métodos de trabajo serán fundamentalmente prácticos y colaborativos con agrupaciones flexibles para poder alcanzar los objetivos marcados.

En concreto, las actividades estarán secuenciadas de acuerdo con un orden lógico, serán atractivas, motivadoras, variadas en su estructura y de diferente tipología (Sánchez, 2008). De esta forma, siguiendo a Lozano (2008), se desarrollarán actividades iniciales o de activación; de desarrollo, y dentro de estas de investigación y de aplicación, de cierre o integración, recapitulación y síntesis y de evaluación, que será el propio proyecto desarrollado por los alumnos dentro del Aprendizaje-servicio.

Finalmente, el docente indicará el primer día de clase que tienen en su grupo de Teams una programación semanal de la asignatura, aunque pueda sufrir alguna modificación, y todos

los documentos del primer trimestre a su disposición para descargar y les invita a que los vayan leyendo con anterioridad a trabajar el contenido en el aula. Además, dejará en el grupo de esta plataforma diferentes materiales complementarios.

3.3.4.1. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad, desde el enfoque inclusivo que se propone en esta intervención didáctica, exige que el docente prepare tareas al alcance de todos los alumnos. Por ello, para la elaboración de estos materiales, se utilizarán modelos abiertos que atiendan a las distintas necesidades del alumnado basado en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), evitando siempre que sea posible las adaptaciones curriculares significativas y llevando a cabo medidas ordinarias.

De este modo, se facilita que todos los estudiantes se sientan motivados ante el reto que se les propone en la tarea, tengan acceso normalizado a la información que se presenta y puedan participar expresando sus conocimientos del modo más adecuado a sus posibilidades, preferencias, limitaciones... Así, el docente brindará herramientas, materiales y apoyos necesarios para que el alumnado comprenda y adquiera conocimientos y desarrolle sus competencias hasta donde sea capaz. Este modelo competencial favorecerá la capacidad de cada individuo, “mejorando y optimizando la calidad del aprendizaje, a la vez que se atiende y fortalecen las cualidades personales y la madurez como la autonomía, la autoestima o el bienestar emocional” (Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, p. 49600).

En este grupo, una alumna de 17 años ha sido diagnosticada con una alta capacidad intelectual. El informe psicopedagógico señala que la estudiante presenta, en la escala Wechsler de Inteligencia (WISC IV), una Comprensión Verbal (CV) de 125; en Razonamiento Perceptivo (RP), 124; en Memoria de Trabajo (MT), 114; en Velocidad de Procesamiento (VP), 99; en Cociente Intelectual Total (CIT), no interpretable; y el Índice de Capacidad General, 127. Respecto al test de Matrices Progresivas de Raven, se observa en la discente un nivel alto por encima de lo esperado para su edad cronológica ya que obtiene una puntuación directa de 35 (discrepancias +1, +1, +2) que corresponde a un percentil 95, grado equivalente I-intelectualmente superior-. Por último, en el test de Creatividad (CREA), obtiene una puntuación directa de 12, correspondiente a un percentil 75.

Asimismo, el informe añade que, atendiendo a pruebas proyectivas, cuestionarios y observaciones, se evidencian ligeros desajustes emocionales, sociales y académicos y apunta a un nivel elevado de seguridad en sí misma, aunque con ciertas conductas de retraimiento. Finalmente, muestra gran flexibilidad conceptual y necesidad de aprender, junto con una rápida habilidad para comprender nuevas ideas y desarrollar pensamiento abstracto. Por ello, para lograr una intervención educativa óptima, se complementarán y ampliarán los contenidos de la materia y se prestará especial atención a su socialización, habilidades comunicativas y a la integración en el grupo.

3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE de 2006, establece como elemento novedoso las denominadas situaciones de aprendizaje. Este mecanismo contribuye a la adquisición y desarrollo de las competencias clave y específicas mediante actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la iniciativa, la reflexión crítica y la responsabilidad. El detonante de esta situación de aprendizaje se asocia a la necesidad abordar con el alumnado procesos básicos de gestión de información, de análisis profundo de los mensajes y los procesos de interacción segura con los medios y los contenidos que trasladan (Cabrera-Hernández, 2017). Para ello, se lanzarán al grupo-clase una serie de preguntas de enfoque:

- ⇒ ¿Qué es un bulo? ¿Cuál puede ser su intención?
- ⇒ ¿Quién puede estar detrás? ¿Por qué se difunden tan rápido?
- ⇒ ¿Por qué medios de comunicación o vías te llegan los bulos?
- ⇒ ¿Alguna vez has compartido alguno sabiendo que es mentira? ¿Has dudado con alguno?
- ⇒ ¿Cómo puedo luchar yo contra la desinformación en las redes sociales?
- ⇒ ¿Cómo hablar con un amigo o familiar que difunde bulos?

Tras plantear estas cuestiones, el **reto inicial** propuesto al alumnado será el siguiente: como nativos digitales que son ¿serían capaces de ayudar y enseñar a otros compañeros a

distinguir las noticias falsas? ¿Qué herramientas utilizarían? ¿Por qué? Así, el resultado final de la situación de aprendizaje o el **producto solicitado a los estudiantes** es la creación de un taller denominado ‘Tú también puedes prevenir las *fake news*’.

A continuación, en la tabla 5, se muestra la temporalización y secuenciación de las actividades previstas en esta propuesta de intervención o situación de aprendizaje. Cada sesión tiene una duración de 50 minutos. En la programación de la asignatura Cultura Audiovisual, a la unidad didáctica 1 le corresponde una temporalización de cuatro semanas en la que se implementarán 14 sesiones. Todas se desarrollarán en el aula asignada al grupo, excepto las dos de ejecución del proyecto que se realizarán en la sala polivalente del centro ya que se agruparán 1º y 2º de ESO, por un lado, y 3º y 4º, por otro.

Tabla 4. Cronograma de la propuesta de intervención.

FASE APS	NOMBRE SESIÓN	NÚMERO SESIÓN													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Detección de la necesidad social															
	Medios y lenguajes audiovisuales														
	Concentración mediática														
	Periodismo y redes sociales														
Diseño de la acción de servicio	Tutoría intermedia taller alumnos														
	Introducción imagen y realidad														
	Imagen y realidad														
	Transformación de la realidad														
	Revisión talleres alumnos														
Ejecución de la acción de servicio															
Reflexión final sobre el proyecto ApS															
Sistematización y difusión de acción de servicio															

Fuente: elaboración propia.

El proyecto de ApS se divide en cuatro fases: detección de la necesidad social, diseño de la acción de servicio, ejecución de la acción de servicio y reflexión final sobre el proyecto ApS. Además, durante toda su duración se llevará a cabo la sistematización y difusión de la acción de servicio.

De este modo, en la primera sesión se procede a la detección de la necesidad social cuya finalidad es tanto introducir el proyecto a los alumnos como la metodología de

Aprendizaje-servicio⁹. Estos deberán ir diseñando la acción de servicio a lo largo del primer trimestre para que en los últimos días puedan realizar el taller con los alumnos de ESO del centro -a mitad de proyecto se realizará una tutoría para comprobar cómo están avanzando-.

Durante el diseño de la acción de servicio, se trabajarán los saberes básicos que abarcan desde el comienzo de los lenguajes audiovisuales hasta las redes sociales y cómo estas han propiciado la difusión de la desinformación. En este periodo, se desarrollarán diversas actividades que además de ayudar a consolidar los contenidos servirán de base para el taller que tienen que diseñar los alumnos de Bachillerato. La ejecución de la acción de servicio se desarrollará durante dos jornadas para terminar el proyecto con una reflexión de los alumnos y el docente gracias a un cuestionario de satisfacción.

3.3.5.1. Detección de la necesidad social

En la **primera sesión**, el alumnado detecta la necesidad social, reflexiona sobre sus limitaciones al respecto y se compromete en diseñar y ejecutar la acción de servicio.

Tabla 5. Descripción de la sesión 1.

Sesión 1-Detección de la necesidad social					
Objetivos	OG1 / OG2 OG6 / OE3 OE4	Competencias	CCL2 / CCEC3.1 CPSAA3.1	Contenidos	1.4
Desarrollo de la sesión			Tiempo	Agrupamiento ¹⁰	Recursos
El docente proyecta un vídeo sin dar información previa al alumnado			15'	Grupo clase	<ul style="list-style-type: none"> Ordenador Televisión Cable HDMI WIFI
Debate sobre cómo se genera la desinformación/ <i>fake news</i>			20'	Grupo clase	<ul style="list-style-type: none"> Pizarra Rotulador
Información sobre el desarrollo del proyecto de Aprendizaje-servicio			15'	Grupo clase	<ul style="list-style-type: none"> Ordenador Televisión Cable HDMI

⁹ Durante esta sesión, también se explicarán los diferentes *softwares* y programas que se van a utilizar por parte del alumnado. Además, se indicará si es necesario la creación de cuentas en cada uno de ellos. Esta información está recogida en un informe en el Anexo F.

¹⁰ Los distintos diseños de agrupamiento se pueden ver en el Anexo G.

Criterios de evaluación	CE4	Instrumentos de evaluación	• Observación docente
Material complementario	Vídeo-Learn To Check- El negocio de la desinformación en redes sociales Vídeo-Learn To Check- La desinformación lesiona nuestros derechos		

Fuente: elaboración propia.

La primera sesión de esta propuesta didáctica se produce en los primeros días del curso escolar, en concreto, será el segundo encuentro que tengan con el docente. De este modo, para captar su atención, sin darles información sobre lo que van a ver y escuchar, el profesor inicia su clase con la proyección de un [vídeo del youtuber AuronPlay](#) (AuronPlay, s.f.) denunciando que varias televisiones nacionales han informado de que ha trasladado su domicilio fiscal a Andorra, una noticia falsa. Posteriormente, lanza una serie de cuestiones al alumnado para que se inicie un debate: ¿cuál puede ser la intención de este bulo?; ¿quién puede estar detrás?; el cambio que han sufrido los medios audiovisuales, ¿conlleva que existan más *fake news*?

Tras anotar en la pizarra las principales conclusiones para que todos los alumnos las tengan presentes, el profesor les explica el proyecto que van a llevar a cabo a lo largo del primer trimestre en la asignatura de Cultura Audiovisual: la creación de un taller para combatir la desinformación que ellos ofrecerán a sus compañeros de 1º a 4º de la ESO de su mismo centro. Finalmente, el docente divide a los alumnos en dos grupos (uno de siete y otro de ocho personas) que realizarán un taller para 1º y 2º de ESO y otro para 3º y 4º.

3.3.5.2. Diseño de la acción de servicio

La metodología de la **segunda sesión** se basará en el aprendizaje por descubrimiento. De esta forma, los estudiantes deberán comenzar a ejercitar tanto su competencia digital como su capacidad de trabajo en equipo. Asimismo, el docente deberá actuar como guía durante la sesión indicándoles las fuentes de información más acertadas para la actividad.

Tabla 6. Descripción de la sesión 2.

Sesión 2- Medios y lenguajes audiovisuales					
Objetivos	OG3 / OG4 OG5 / OE1	Competencias	CCL1 / CD1 / CD2 CD3 / CE3	Contenidos	1.1

Desarrollo de la sesión		Tiempo	Agrupamiento	Recursos
Proceso indagatorio		20'	2 grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador personal alumnos • WIFI
Exposición ante el grupo de las conclusiones y explicación del docente		20'	2 grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador • WIFI • Televisión • Cable HDMI • Ordenador personal alumnos
Explicación por parte del docente de la actividad: realizar una línea temporal con los hitos del lenguaje audiovisual (se entregará a través de Teams) y exposición de 10' ante el grupo en la siguiente sesión		10'	Grupo clase	---
Criterios de evaluación	CE1 / CE2	Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Observación docente • Escala de valoración 	
Material complementario	Vídeo-YouTube- El Videoclip y su historia - Cap. 1 , 2 y 3			

Fuente: elaboración propia.

Los alumnos deberán buscar en Internet ejemplos de los distintos formatos audiovisuales que aparecen en el temario de la asignatura. Así, el grupo 1 indagará sobre los distintos modelos de ficción y los formatos televisivos; y el 2, sobre videoclips, redes sociales y spots publicitarios. Durante este periodo de tiempo, el docente se acercará a cada grupo para encauzar su búsqueda y resolver las dudas que puedan tener. Tras este proceso indagatorio, un portavoz de cada grupo expondrá frente al grupo clase las conclusiones que han obtenido de su búsqueda apoyándose en los vídeos que hayan encontrado. El profesor reforzará las cuestiones que requieren especial atención y explicará aquellas que hayan pasado desapercibidas por los discentes. Finalmente, el profesor explica la tarea que tendrán que comenzar a desarrollar en el aula y terminar en casa: realizar una línea temporal con los hitos del lenguaje audiovisual a través de la aplicación gratuita [Visme](#). Tendrán que entregar el enlace a través de la tarea creada para tal propósito en Teams. Su trabajo lo expondrán de forma grupal durante 10' ante la clase al comienzo de la siguiente sesión.

La **tercera sesión** comenzará con la presentación por parte de los dos grupos de sus líneas temporales y la corrección por parte del docente de los errores o equivocaciones que pudiera haber en ellas. Además, solucionará dudas sobre el tema. Posteriormente, el profesor junto con el alumnado dedicará un breve periodo de tiempo de la sesión a navegar por el

[Mapa de Medios 2021](#) (Ymedia Wink iProspect, s.f.) en su versión digital e interactiva. Esta herramienta online gratuita recoge la estructura y organización del sector mediático y de la comunicación, con datos actualizados, incorporando incluso compañías especializadas en eSports y podcast. Finalmente, el docente apoyándose en esta web realizará la explicación de la materia.

Tabla 7. Descripción de la sesión 3.

Sesión 3-Concentración mediática 1					
Objetivos	OG1 / OG2 OG4 / OG5 OE2	Competencias	CCL1 / CD1 /CD2 CD3 / CE3 CCEC3.1 CCEC4.2	Contenidos	1.2.1
Desarrollo de la sesión			Tiempo	Agrupamiento	Recursos
Exposición de la actividad 'Línea temporal'			20'	2 grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador personal alumnos • Televisión • Cable HDMI • WIFI
Visualización y navegación por el mapa de los grupos mediáticos en España			5'	Grupo clase	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador • Televisión • Cable HDMI • WIFI
Explicación docente			25'	Grupo clase	
Criterios de evaluación	CE1 / CE2 / CE4		Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de valoración 	

Fuente: elaboración propia.

La **cuarta sesión** será continuación de contenido impartido en la tercera. Así, la metodología que se aplicará será la de Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) y el aprendizaje por descubrimiento.

Tabla 8. Descripción de la sesión 4.

Sesión 4-Concentración mediática 2					
Objetivos	OG1 / OG2 OG4 / OG5 OE2	Competencias	CCL1 / CD1 /CD2 CD3 / CE3 CCEC3.1 CCEC4.2	Contenidos	1.2.1

Desarrollo de la sesión	Tiempo	Agrupamiento	Recursos
Juego 'Quién es quién en el panorama audiovisual español?'	20'	Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador • Ordenador personal alumnos • Televisión • Cable HDMI
Explicación del docente de la actividad y realización en el aula. Los alumnos tienen que buscar la misma noticia en tres medios de comunicación pertenecientes a la corporación A3Media y realizar un análisis crítico de las mismas. Deberán subir el documento en pdf a la tarea creada en Teams.	30'	Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador personal alumnos • WIFI
Criterios de evaluación	CE1 / CE2 / CE4	Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Observación docente • Escala de valoración
Material complementario	Podcast RNE- Concentración mediática en España Artículo El Español- La concentración mediática y la precariedad hunden a España en el ranking de libertad de prensa Podcast-La Base- El poder mediático		

Fuente: elaboración propia.

Los alumnos participarán de forma individual en el juego 'Quién es quién en el panorama audiovisual español?'¹¹, realizado por el docente en Kahoot!, y obtendrán una serie de puntuaciones que permitirá al profesor comprobar el grado de conocimiento de los estudiantes. Posteriormente, se explicará la nueva actividad que tendrán que desarrollar en el aula y, si no lo acabasen, en casa. Cada estudiante debe entregar en Teams un documento de 5 hojas máximo en el que analicen la misma noticia en tres medios de comunicación pertenecientes a la corporación A3Media y realizar un análisis crítico de estas.

La **quinta y la sexta sesión** se llevarán a cabo de forma conjunta al tratarse de una actividad que requiere de más tiempo.

Tabla 9. Descripción de las sesiones 5 y 6.

Sesiones 5 y 6- Periodismo y redes sociales					
Objetivos	OG1 / OG6 OE1 / OE3 / OE4	Competencias	CCL2 / CCEC3.1 CPSAA3.1	Contenidos	1.2.2

¹¹ Imágenes del juego en el Anexo H.

Desarrollo de la sesión		Tiempo	Agrupamiento	Recursos
Conferencia 'Periodismo y redes sociales: Herramientas de análisis y verificación'		85'	Grupo clase	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador • Televisión • Cable HDMI • WIFI • Agua + vaso
Reflexión del alumnado sobre la charla, guiada por el profesor		15'	Grupo clase	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Rotulador
Criterios de evaluación	CE1 / CE2 / CE4	Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Observación docente 	
Material complementario	Vídeo-YouTube- Resumen del documental El dilema de las redes sociales Vídeo-Learn To Check- ¿Las redes sociales combaten la desinformación?			

Fuente: elaboración propia.

El director del curso 'Periodismo y redes sociales: Herramientas de análisis y verificación', Carlos Arcila Calderón, profesor titular del Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca (USAL) acudirá al centro educativo para dar una conferencia sobre los contenidos relacionados con el punto 1.2.2. Internet y la socialización de la información. El uso responsable de la red. Actualmente, este docente lidera varios proyectos de investigación nacionales y europeos orientados a entender el impacto de la inteligencia artificial y de los discursos de odio contra públicos vulnerables en la sociedad. Se trata de un primer contacto con el Colegio Profesional de Periodistas de Castilla y León cuya colaboración se buscará para difundir este proyecto de ApS.

A lo largo de la conferencia, los alumnos deberán tomar nota de los puntos más destacados para compartirlos, posteriormente, con el docente y el resto de sus compañeros.

La **séptima sesión** marca un punto de inflexión en el proyecto de Aprendizaje-servicio ya que permitirá al docente comprobar el grado de ejecución del taller que tienen que crear los alumnos y solucionar las dudas que pudiesen tener hasta el momento sobre los contenidos tratados en el aula, sin perder de vista que falta por impartir la materia más específica sobre el tema.

Tabla 10. Descripción de la sesión 7.

Sesión 7-Tutoría + Introducción imagen y realidad					
Objetivos	OG1 / OG2 OG4 / OG5 OE2	Competencias	CCL1 / CD1 / CD2 CD3 / CE3 CCEC3.1 CCEC4.2	Contenidos	1.3.1
Desarrollo de la sesión			Tiempo	Agrupamiento	Recursos
Tutoría intermedia taller alumnos			20'	2 grupos	---
Explicación docente			30'	Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador • Televisión • Cable HDMI • WIFI
Criterios de evaluación	CE4 / CE5		Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Observación docente 	

Fuente: elaboración propia.

Tras la reunión con los dos grupos y ayudarles en las dificultades que se están encontrando a la hora de elaborar su propio taller sobre Alfabetización Mediática e Informativa, el docente comienza la explicación del nuevo tema, apoyado por una presentación, que continuará en la **octava sesión**.

Tabla 11. Descripción de la sesión 8.

Sesión 8- Imagen y realidad					
Objetivos	OG2 / OG5 OE1 / OE3 OE4	Competencias	CCL1 / CD2 / CD3 CE3 / CCEC4.2	Contenidos	1.3.1 / 1.3.2. 1.3.3
Desarrollo de la sesión			Tiempo	Agrupamiento	Recursos
Juego <u>'¿Cuánto sabes de los medios publicitarios?'</u>			10'	Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador • Televisión • Cable HDMI • WIFI
Exposición docente			20'	Grupo clase	
Explicación de la actividad y comienzo de esta. Los alumnos deberán crear un spot publicitario para TikTok y un anuncio de ese mismo producto como lo haría un influencer.			20'	2 grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador personal alumnos • Dispositivo móvil alumnos • WIFI
Criterios de evaluación	CE4 / CE5 / CE6		Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Observación docente • Escala de valoración 	
Material complementario	Artículo-La Razón- La CNMC plantea equiparar a los streamers con la televisión para regular su publicidad Vídeo-YouTube- How algorithms shape our world				

Fuente: elaboración propia.

Para captar la atención de los discentes, la sesión comenzará con una actividad de juego, [‘¿Cuánto sabes de los medios publicitarios?’](#)¹² (Giraldo, s.f.). A continuación, el docente realizará la explicación del tema 1.3 haciendo uso de elementos audiovisuales e interpellando sobre las cuestiones más importantes para conseguir sujetos activos. Por último, les propone una actividad que podrán empezar a realizar en clase y finalizar, si no les diese tiempo, en casa. Los alumnos en grupo deberán grabar y editar con sus propios dispositivos (teléfono inteligente y ordenador portátil) y *softwares* gratuitos (Canva y Clipchamp) dos piezas publicitarias: un spot para TikTok y una publicación de un *influencer* publicitando ese mismo producto. El producto final deberán entregarlo a través de la tarea de Teams que el profesor habrá creado a tal efecto.

Las **sesiones 9 y 10** estarán dedicadas a profundizar en la desinformación y cómo está afectando a la opinión pública en la actualidad. Para ello, se recurrirá ejemplos cercanos a los estudiantes que se puedan encontrar en su vida diaria y cómo afrontarlos.

Tabla 12. Descripción de la sesión 9.

Sesión 9-Transformación de la realidad 1					
Objetivos	OG1 / OG2 OG5 / OG6 OE3 / OE4	Competencias	CCL1 / CCL2 CD3 / CE3	Contenidos	1.4
Desarrollo de la sesión			Tiempo	Agrupamiento	Recursos
Vídeo ‘Toda la verdad sobre la desinformación’ (selección de fragmentos realizada por el docente)			5’	Grupo clase	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador • Televisión • Cable HDMI
Exposición docente			15’	Grupo clase	
Explicación y realización de la actividad ‘Creadores de desinformación’			30’	2 grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador personal alumnos • WIFI
Criterios de evaluación	CE4		Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Observación docente • Coevaluación del alumnado 	
Material complementario	Vídeo-RTVE La aventura del saber Fake. La verdad de las noticias falsas Juego- El Trivial de la desinformación				

Fuente: elaboración propia.

¹² Imágenes del juego en el Anexo I.

La sesión comienza con una selección del vídeo [‘Toda la verdad sobre la desinformación’](#) (Jiménez, s.f.) de una TEDx Talks que ofreció en 2018 Clara Jiménez, fundadora de Maldita.es, una organización sin ánimo de lucro dedicada a la investigación periodística. En su charla desenmascara algunas de las prácticas habituales de los desinformadores y enseña cómo evitar caer en sus trampas. Tras este audiovisual, del que se ofrece el link para que los alumnos puedan verlo entero fuera del horario lectivo si lo desean, el docente procede a la explicación del temario apoyado por una presentación en [Genially](#)¹³ (Domenech, 2020).

Para que los alumnos comprueben lo fácil que resulta falsificar una información, la sesión termina con la actividad ‘Creadores de desinformación’. Para ello, los estudiantes deberán escribir un bulo en forma de un pequeño texto en formato periodístico, respondiendo a las 5W del periodismo (quién, qué, cuándo, dónde y por qué) para presentar el suceso de manera sencilla y completa. El tema será libre, pero tiene que estar relacionado con un suceso real. Cuando lo tengan escrito, lo pasarán a la web [The Fake News Generator](#) que le dará la apariencia final de medio de comunicación. Al acabar la tarea, los grupos cambiarán sus bulos y analizarán las características de su texto que indican que se trata de desinformación (Herrero-Curiel y La-Rosa, 2021).

Por su parte, la sesión 10 comenzará con la lectura en clase del artículo [‘Cómo hablar con un ser querido que difunde bulos y teorías de la conspiración sobre la COVID-19’](#) (Maldito Bulo, 2021) cuyas conclusiones tendrán que incorporar los alumnos al taller que están preparando para sus compañeros de ESO. Tras la lectura, el docente procede a explicar los distintos formatos que posee la desinformación hoy en día apoyándose en ejemplos reales. Finalmente, la clase termina con el juego [Eraser](#)¹⁴ (Fundación FAD Juventud, s.f.), una aventura educativa gamificada, pensada para capacitar a los estudiantes para detectar intentos de desinformación y saber cómo manejar información en contextos digitales. Participarán organizados en equipos para superar cuatro niveles: 1. Análisis de la información, 2. Capacidad de deducción y conclusión, 3. Evaluación de la información y 4. Capacitación para producir su propio contenido de manera adecuada y rigurosa.

¹³ Imágenes en el Anexo J.

¹⁴ Imágenes del juego en el Anexo K.

Tabla 13. Descripción de la sesión 10.

Sesión 10- Transformación de la realidad 2					
Objetivos	OG1 / OG2 OG5 / OG6 OE3 / OE4	Competencias	CCL1 / CCL2 CD3 / CE3	Contenidos	1.4
Desarrollo de la sesión			Tiempo	Agrupamiento	Recursos
Lectura artículo 'Cómo hablar con un ser querido que difunde bulos y teorías de la conspiración sobre la COVID-19'			10'	Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador personal alumnos • WIFI
Explicación docente			20'	Grupo clase	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador • WIFI
Juego 'Eraser'			30'	Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador personal alumnos • WIFI
Criterios de evaluación	CE4		Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Observación docente 	
Material complementario	Artículo-Maldita.es '5 consejos para que tu cerebro no te la cuele' Artículo Learn To Check- 'Herramientas para verificar imágenes' Vídeo-EIHuffPost- '¿Cómo se hace un 'deepfake'?				

Fuente: elaboración propia.

A lo largo de estos diez días, el docente habrá abordado todo el temario de la unidad didáctica 1. Las cuatro sesiones restantes estarán dedicadas a la preparación del taller y desarrollo y reflexión de la acción de servicio.

Tabla 14. Descripción de la sesión 11.

Sesión 11-Revisión talleres alumnos					
Objetivos	OG1 / OG2 OG4 / OG5 OG6 / OE1 OE2 / OE3 / OE4	Competencias	CCL1 / CCL2 CD1/ CD3 / CD2 CE3 / CCEC3.1 CCEC4.2 CPSAA3.1	Contenidos	UD1
Desarrollo de la sesión			Tiempo	Agrupamiento	Recursos
Revisión, corrección y diseño final de los talleres			50'	2 grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador personal alumnos • WIFI • Televisión • Cable HDMI
Criterios de evaluación	CE6		Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Observación docente 	

Fuente: elaboración propia.

Cada grupo tendrá 25 minutos para exponer las líneas generales de su taller y mostrar los productos creados para el mismo (infografías, vídeos, mapas conceptuales...), estos podrán ser las propias tareas o actividades propuestas por el profesor a lo largo de la situación de aprendizaje u otras que hayan elaborado los estudiantes. Tanto el docente como los compañeros del grupo que no está exponiendo su trabajo realizarán propuestas de mejora.

3.3.5.3. Ejecución de la acción de servicio

Es la única fase del proyecto ApS que se desarrollará en un lugar distinto al aula habitual de los alumnos: la sala polivalente del centro. Este espacio será reservado por el docente con suficiente antelación y consultará con los tutores de los cursos de Secundaria cuál es el horario más conveniente para realizar los talleres.

Tabla 15. Descripción de las sesiones 12 y 13.

Sesión 12 y 13-Talleres alumnos 1º-2º ESO y 3º-4º ESO					
Objetivos	OG1 / OG2 OG4 / OG5 OG6 / OE1 OE2 / OE3 / OE4	Competencias	CCL1 / CCL2 CD1/ CD3 / CD2 CE3 / CCEC3.1 CCEC4.2 CPSAA3.1	Contenidos	UD1
Desarrollo de la sesión			Tiempo	Agrupamiento	Recursos
Taller 'Tú también puedes prevenir las <i>fake news</i> '			50'	2 grupos	<ul style="list-style-type: none"> Ordenador WIFI Proyector Memoria USB
Criterios de evaluación	CE6		Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Observación docente Rúbrica Autoevaluación Evaluación de los participantes en los talleres 	

Fuente: elaboración propia.

En dos jornadas, los dos grupos de alumnos de 1º de Bachillerato enseñarán a los estudiantes de 1º y 2º de ESO, por un lado; y 3º y 4º de Secundaria, por otro, lo que han aprendido sobre cómo los actuales formatos audiovisuales y su utilización en las redes sociales favorecen la propagación de las noticias falsas. Los bachilleres tendrán en todo momento el

control del taller y solo serán ayudados por el docente si se produjera alguna disrupción importante.

3.3.5.4. Reflexión final sobre el proyecto ApS

En la **sesión final**, tras los dos talleres, cada alumno deberá reflexionar sobre el aprendizaje adquirido a través de su participación en el proyecto de ApS. Para ello, procederán a autoevaluarse y a coevaluar a sus compañeros grupo.

Tabla 16. Descripción de la sesión 14.

Sesión 14-Reflexión final					
Objetivos	OG1 / OG2 OG4 / OG5 OG6 / OE1 OE2 / OE3 / OE4	Competencias	CCL1 / CCL2 CD1/ CD3 / CD2 CE3 / CCEC3.1 CCEC4.2 CPSAA3.1	Contenidos	UD1
Desarrollo de la sesión			Tiempo	Agrupamiento	Recursos
Debate dirigido por el docente sobre la realización de los talleres			50'	Grupo clase	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Rotulador
Criterios de evaluación	CE1 / CE2 / CE3 / CE4 / CE5 / CE6	Instrumentos de evaluación		<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Coevaluación 	

Fuente: elaboración propia.

El docente dará por finalizado el proyecto de ApS dando las gracias a los alumnos por haber participado ya que sin ellos no se hubiera podido llevar a cabo la iniciativa. Además, de cara a próximas ediciones, se les traslada un cuestionario anónimo para que puedan realizar propuestas de mejora.

3.3.5.5. Sistematización y difusión de la acción de servicio

La dirección del centro educativo considera que, dada la innovación del proyecto, es interesante difundir el mismo en su página web y redes sociales. Además, lo presentarán a los [Premios Aprendizaje-Servicio](#). Por otra parte, tras los contactos mantenidos con el Colegio Profesional de Periodistas de Castilla y León, se les ha propuesto que también den difusión a

la iniciativa a través de la Red de Colegios Profesionales de Periodistas y de la Federación de Asociaciones de Periodistas de España.

3.3.6. Recursos

Los materiales didácticos seleccionados por el profesor son innovadores, variados, flexibles y adaptados a los intereses y las necesidades del alumnado. Se trata de una de las partes más importantes de la docencia ya que, de su buen uso, depende en gran parte el éxito la metodología seleccionada. Los recursos materiales y espaciales empleados en esta intervención se han mencionado en los resúmenes de las sesiones del apartado 3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades. A continuación, se describen todos ellos con más detalle.

- ⇒ Recursos espaciales: aula de clase y el aula polivalente.
- ⇒ Recursos materiales: ordenador del docente, ordenador de los alumnos, teléfono inteligente de los alumnos, televisión, cable HDMI, proyector, WFI docentes, WIFI alumnos, acceso a Office 365 (Teams, Word...), *software* de creación y edición audiovisual gratuito (Visme, Canva, Clipchamp), pizarra, rotulador, apuntes, presentaciones y juegos creadas por docente con Canva, Kahoot!, Power Point, Genially, cuestionarios de evaluación, autoevaluación y coevaluación...
- ⇒ Recursos humanos: docente de la asignatura Cultura Audiovisual; tutores de los cursos de 1º a 4º de ESO, alumnos de Cultura Audiovisual y ESO y ponente invitado.

3.3.7. Evaluación

La información para evaluar a los alumnos se obtendrá en una secuencia de momentos prefijados con unas características básicas. Así, la evaluación ha de ser continua, puesto que se realiza a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y se centra más en describir e interpretar que en medir y clasificar; diferenciada, los instrumentos de evaluación serán variados y dotados de capacidad diagnóstica y de mejora; y formativa, ya que no estará centrada en medir las capacidades del alumnado, sino en la mejora del aprendizaje (Decreto 40/2022, de 29 de septiembre). De esta forma, se llevarán a cabo las siguientes evaluaciones:

- ⇒ Inicial o diagnóstica. Durante la primera sesión el docente, mediante la observación de su alumnado, comprobará los conocimientos que tienen sobre el objeto de la propuesta didáctica para adaptar las actividades de esta a sus necesidades. Se basa en una heteroevaluación del profesor a los alumnos, empleando como instrumento las respuestas orales a preguntas o debate.
- ⇒ Formativa. A lo largo de la fase de diseño de la acción de servicio, el profesor determina el avance en el aprendizaje de los saberes básicos y las competencias asociadas. Tras el desarrollo de los talleres, el profesor completará una rúbrica de evaluación¹⁵ para cada miembro en esta fase. Cada alumno conocerá el resultado, con retroalimentación, a través de la plataforma Teams.
- ⇒ Sumativa. Para determinar la adquisición de conceptos en esta unidad didáctica, se utilizarán varias escalas de valoración¹⁶ como instrumento de evaluación para cada actividad que se proponga (línea del tiempo, análisis de A3Media, spot para TikTok).

Finalmente, en este contexto de evaluación competencial, es importante fomentar la autoevaluación¹⁷ y la coevaluación¹⁸ de los productos generados por el alumnado a partir de los aprendizajes de la materia, que garanticen la evaluación objetiva de los estudiantes.

3.3.7.1. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que los estudiantes saben y saben hacer en cada materia. En esta propuesta didáctica, son los siguientes:

CE1-Se han comprendido los aspectos esenciales de la evolución del lenguaje audiovisual, valorando los cambios que se han producido a lo largo de la historia.

CE2-Se han identificado las cualidades plásticas, formales y semánticas de producciones audiovisuales de distintos estilos, formatos, géneros y culturas.

¹⁵ Rúbrica disponible en el Anexo L.

¹⁶ Escala de valoración disponible en el Anexo M.

¹⁷ Cuestionario de autoevaluación disponible en el Anexo N.

¹⁸ Cuestionario de autoevaluación disponible en el Anexo O.

CE3-Se han diseñado producciones audiovisuales creativas que representen las ideas, opiniones y sentimientos propios a partir de un tema o motivo previos, incorporando las experiencias personales y el acercamiento a otros medios de expresión.

CE4-Se ha evaluado el rigor ético y formal con el que se usan las herramientas de creación audiovisual, analizando diversas producciones, distinguiendo críticamente los modos de presentar las informaciones y los mensajes, identificando su posible manipulación.

CE5-Se ha justificado la elección del lenguaje, el formato y los medios técnicos en producciones audiovisuales, considerando previamente el tipo de público al que se quieren dirigir.

CE6-Se ha expuesto el resultado final de una producción audiovisual, utilizando la terminología adecuada compartiendo el desarrollo de su elaboración, las dificultades encontradas, los progresos realizados y una valoración de los logros alcanzados.

A continuación se muestra una relación de los saberes básicos, con los objetivos generales y específicos que se busca alcanzar, las competencias trabajadas y los criterios de evaluación para cada uno de los puntos de la situación de aprendizaje.

Tabla 17. *Relación de todos los elementos del aprendizaje de la propuesta de intervención.*

SABERES BÁSICOS	OBJETIVOS	COMPETENCIAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1.1. Evolución de los medios y lenguajes audiovisuales 1.1.1. Formatos audiovisuales: ficción, formatos televisivos, videoclip, spot, redes sociales, etc.	OG3 / OG4 OG5 / OE1	CCL1 / CD1 / CD 2 CD3 / CE3	CE1 / CE2
1.2. Importancia de la comunicación audiovisual en nuestro tiempo 1.2.1. Medios de comunicación convencionales. La concentración de los grupos mediáticos 1.2.2. Internet y la socialización de la información. El uso responsable de la red	OG1 / OG2 OG4 / OG5 OE2	CCL1 / CD1 / CD2 CD3 / CE3 CCEC3.1 CCEC4.2	CE1 / CE2 / CE4
1.3. Imagen y realidad 1.3.1. El poder de la imagen	OG2 / OG5 OE1 / OE3 OE4	CCL1 / CD2 / CD3 CE3 / CCEC4.2	CE4 / CE5 / CE6

1.3.2. Publicidad, propaganda, información y seducción			
1.3.3. Observación crítica de los mensajes			
1.4. La transformación de la realidad: <i>fake news</i>, desinformación y redes sociales	OG1 / OG2 OG5 / OG6 OE3 / OE4	CCL1 / CCL2 CD3 / CE3	CE4

Fuente: elaboración propia, a partir del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril; y del Decreto 40/2022, de 29 de septiembre.

3.3.7.2. Criterios de calificación

Para la valoración de este proyecto, se han establecido una serie de porcentajes aplicados cada elemento evaluable del mismo. De esta forma, se otorga el mayor porcentaje a la ejecución del taller ‘Tú también puedes prevenir las *fake news*’ y a las actividades acorde a su dificultad. Asimismo, la observación docente recogerá aspectos como el trabajo en equipo, la puntualidad, la atención durante las sesiones, etc.

Tabla 18. Relación de los elementos evaluables con instrumentos de evaluación y los criterios de calificación.

ELEMENTOS EVALUABLES		INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	
Actividades	Línea temporal	Escala de valoración	10 %	45 %
	Spots para TikTok	Escala de valoración	20 %	
	Comparación noticias A3Media	Escala de valoración	10 %	
	Creadores de desinformación	Coevaluación	5 %	
Taller ‘Tú también puedes prevenir las <i>fake news</i>’	Rúbrica		30 %	50 %
	Autoevaluación		5 %	
	Evaluación participantes taller		15%	
Observación docente				5 %
PUNTUACIÓN TOTAL				100 %

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la unidad didáctica 1 tendrá un peso en la primera evaluación de la asignatura Cultura Audiovisual de un 25 % del total.

3.3.7.3. Procedimiento de recuperación

El alumnado que no supere esta unidad didáctica podrá aprobar los contenidos en una prueba al final del periodo ordinario, dentro de la denominada recuperación trimestral. Por su parte, los estudiantes con actividades suspensas deberán entregarlas 10 días después de haber recibido la nota de no apto.

Asimismo, el alumnado que no haya superado la evaluación ordinaria tendrá que realizar una prueba en periodo extraordinario, denominada evaluación extraordinaria. Las actividades solo se podrán recuperar en periodo ordinario por lo que su contenido será objeto de la prueba escrita de evaluación de contenidos.

3.4. Evaluación de la propuesta

La intervención didáctica que ha propuesto este TFM se ha realizado en base a un contenido muy concreto del currículo de la asignatura Cultura Audiovisual de 1º Bachillerato, la Alfabetización Mediática e Informativa. Se han desarrollado cinco actividades evaluables, cuyo orden se recomienda no alterar pues parte de lo abstracto -lenguaje y formatos audiovisuales- a lo concreto -cómo los nuevos medios favorecen la propagación de la desinformación-. A través de este trayecto, el docente pretende que el alumnado consiga un aprendizaje progresivo con una visión abierta y crítica hacia la situación actual. De esta manera el proyecto de ApS, no estaría completo sin una evaluación multidimensional que promueva unos estándares de calidad. Para ello, en primer lugar se realiza una matriz de análisis DAFO.

Figura 3. Matriz DAFO de la propuesta de intervención.



Fuente: elaboración propia.

Tras la autorreflexión realizada por el docente promotor del proyecto de ApS, se completa la evaluación de la propuesta con tres cuestionarios para los agentes participantes del mismo: una escala de valoración para la futura evaluación por parte del profesor¹⁹, un cuestionario de satisfacción para los alumnos de ESO²⁰ que han recibido el taller -como ya se ha explicado, estos resultados formarán también parte de la evaluación de los estudiantes de Bachillerato-, y otra encuesta para los propios bachilleres sobre el desempeño del docente y la propuesta²¹. De esta forma, cuando se lleva a cabo esta situación de aprendizaje, se comprobaría si los agentes participantes en la misma tienen similar percepción que la expuesta en la autoevaluación, siempre buscando la mejora continua.

¹⁹ Escala de valoración disponible en el Anexo P.

²⁰ Cuestionario disponible en el Anexo Q.

²¹ Cuestionario disponible en el Anexo R.

4. Conclusiones

La compleja sociedad actual demanda con urgencia la necesidad de trabajar en los centros educativos, a través del currículum, la competencia en Alfabetización Mediática e Informativa (Medina-Cambrón y Ballano-Macías, 2015; Osuna-Acedo, Frau-Meigs y Marta-Lazo, 2018; Pérez-Ortega, 2016; Wilson *et al.*, 2011), una actuación respaldada por Europa (Comisión Europea, 2018), en consonancia con las advertencias de organismos internacionales, como la ONU (Aguaded, 2012). De esta forma, el presente ecosistema digital hace imprescindible que los docentes acompañen a los jóvenes para fomentar el pensamiento crítico en este contexto y desmitificar esa idea de que estos son nativos digitales y que aprenderán por ellos mismos.

Para responder a esta problemática, el presente Trabajo Fin de Máster ha cumplido su objetivo general de diseñar una propuesta de intervención basada en el Aprendizaje-servicio (ApS) sobre Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) para el alumnado de primero de Bachillerato en la asignatura de Cultura Audiovisual. Al desglosar este objetivo general en sus objetivos específicos, se concluye, respecto a su grado de consecución, que:

- ⇒ Se ha realizado una extensa revisión bibliográfica sobre la AMI en la que se ha constatado que la falta de formación docente se suma a la falta de políticas públicas que impulsen su presencia en las aulas españolas. “En una era en la que la mayor parte de las comunicaciones humanas son mediadas por tecnologías, la educación mediática sigue siendo una asignatura pendiente” (Prats, 2020, p. 9).
- ⇒ Se ha investigado sobre la implantación de la metodología activa de Aprendizaje-servicio, en diferentes materias y etapas educativas siendo estas aportaciones muy valiosas para diseñar la intervención que presenta este TFM. El modelo pedagógico del constructivismo, concretamente ‘aprender enseñando’, en el que se basa la propuesta, favorece tanto el aprendizaje significativo del alumnado como su autonomía y espíritu crítico.

- ⇒ Se han planificado cinco actividades para desarrollar el contenido abordado en la unidad didáctica. Para llevarlas a cabo, se han implementado otras metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) o por descubrimiento, además del ApS. Metodologías que responden a la legislación actual -Lomloe-.

- ⇒ Se ha buscado establecer un canal de colaboración con la Red de Colegios Profesionales de Periodistas y de la Federación de Asociaciones de Periodistas de España, a través del Colegio Profesional de Periodistas de Castilla y León, para que también difundan con sus recursos la iniciativa y que otros docentes puedan incluirla en sus programaciones.

En definitiva, la principal aportación que presenta este TFM es, por un lado, otorgar a la AMI un espacio necesario en la programación didáctica de Bachillerato, siendo contenido evaluable para el alumnado, y de Secundaria -con los talleres llevados a cabo, actividades también que pueden trabajar estos alumnos posteriormente en clase con sus docentes-. Por otro, se realiza una cuidada selección de recursos y materiales didácticos, ejecutado por el profesor, sin seguir un único programa establecido por organizaciones ajenas al sistema educativo.

Es por todos estos motivos que la unidad didáctica 'De la revolución de la imagen a la era digital' es una estrategia eficaz de cara al estudio de la Alfabetización Mediática e Informativa y para la aplicación de las metodologías propias del Aprendizaje-servicio porque aprender este nuevo lenguaje es un derecho y, por lo tanto, debería ser también una obligación de los centros educativos ofrecerlo.

5. Limitaciones y prospectiva

Una de las principales limitaciones que conlleva esta propuesta de intervención es que la incorporación de la educación mediática “sigue siendo una opción voluntaria de centros y de profesores” (Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2013, p. 793-794). Además, o bien los profesionales de la educación, en su formación inicial, no reciben información adecuada y relevante sobre la AMI (Prats, 2013) o bien no son profesionales del sector ya que el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia establece en su disposición adicional tercera que la materia de Cultura Audiovisual estará a cargo de catedráticos y profesores que, cualquiera que sea su especialidad, acrediten una formación superior adecuada para impartir el currículo de la materia.

Además, la Lomloe ha reducido los contenidos de la materia ya que la Lomce contemplaba la misma durante los dos cursos de Bachillerato de Artes y la nueva norma solo la ofrece en el primer curso. El resto de las asignaturas no contemplan la AMI por lo que los docentes deben incluirla como taller, sin ser evaluable, o introducirla por iniciativa propia en otras como Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en Primaria, o Educación Plástica, Visual y Audiovisual, en Secundaria. Bajo esta perspectiva se ha creado una plataforma promovida por un centenar de catedráticos de Comunicación y Educación, a favor de la educomunicación en España que reivindica la necesidad de introducir en el sistema educativo español docentes especializados (Marzal-Felici y Aguaded, 2021). Una iniciativa que se une a las demandas que lleva tiempo haciendo la FAPE para implantar una asignatura en Secundaria.

Por otro lado, respecto a la metodología aplicada, se han encontrado los propios riesgos que conlleva la implementación de un proyecto de Aprendizaje-servicio. Se trata de un método que fácilmente puede confundirse con el voluntariado, por lo que es fundamental que este no solo contemple acciones solidarias, sino que debe tener valor formativo, pedagógico y didáctico, como es el caso. Asimismo, ha sido difícil buscar una temática que realmente supusiera una necesidad social para los alumnos y que, posteriormente, estos la pudiesen desarrollar, buscando siempre su motivación para que no viesen el proyecto como

una obligación lectiva más. Esta metodología es difícil de implantar si no existe un compromiso y trabajo constante de todos los agentes implicados.

En conclusión, esta propuesta, que requiere de una complicada planificación por parte del docente, ofrece múltiples beneficios, ayudando a formar ciudadanos con valores y pensamiento crítico, cualidades que sin duda la sociedad actual demanda.

Respecto a la prospectiva de la propuesta, esta se podría implementar entre otros colectivos, por ejemplo, con estudiantes de diferentes cursos, de otros institutos o escuelas o en colaboración con la asociación de vecinos del barrio, para llegar a personas de más edad que igualmente no están alfabetizados mediática e informativamente. Asimismo, esta iniciativa abre una línea de trabajo en el ámbito de la metodología ApS para poder instaurarlo en más proyectos de otras etapas educativas del centro.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, I. (2012). United Nations aiming at media literacy education. [Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas]. *Comunicar*, 38, pp. 7-8. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-01-01>
- Aguaded, J.I.; Ferrés, J.; Cruz, M.R.; Pérez, M.A.; y Sánchez, J. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones / Grupo de Investigación Ágora de la Universidad de Huelva <http://hdl.handle.net/10272/6892>
- Alcolea-Díaz, G.; Reig, R.; y Mancinas-Chávez, R. (2020). UNESCO's Media and Information Literacy curriculum for teachers from the perspective of Structural Considerations of Information. [Currículo de Alfabetización Mediática e Informativa de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la Estructura de la Información]. *Comunicar*, 62, pp. 103-114. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>
- Allen, V. L., y Feldman, R. S. (1973). Learning through tutoring: Low-achieving children as tutors [Aprendizaje a través de la tutoría: niños de bajo rendimiento como tutores]. *Journal of Experimental Education*, 42(1). <https://doi.org/10.1080/00220973.1973.11011433>
- Álvarez, J. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Annis, L.F. (1983). The processes and effects of peer tutoring. Human Learning. [Los procesos y efectos de la tutoría entre iguales. Aprendizaje Humano]. *Journal of Practical Research & Applications*, 2(1). <https://bit.ly/3CmfurR>
- Area-Moreira, M.; y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la web 2.0. *Comunicar*, 38, pp. 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2011-02-01>
- Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informativas y digitales en la educación superior? *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(2), 2-5. <https://bit.ly/3dl9iGd>
- Asociación de Medios de Información (2017). *El libro blanco de la información*. España: AMI, Deloitte, Media Hotline y Carat.
- AuronPlay (s.f.). *Dicen que vivo en Andorra y que soy millonario* [Canal de YouTube]. YouTube. <https://bit.ly/3iFOOYs>
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.

- Basol, M.; Roozenbeek, J.; Berriche, M.; Uenal, F.; Mcclanahan, W.P.; y Linden, S. (2021). Towards psychological herd immunity: Cross-cultural evidence for two prebunking interventions against COVID-19 misinformation. [Hacia la inmunidad colectiva psicológica: Evidencia transcultural de dos intervenciones preliminares contra la desinformación de COVID-19]. *Big Data & Society*, 8(1), pp. 1-18. <https://doi.org/10.1177/20539517211013868>
- Blair, C. (2008). *The learning pyramid*. [La pirámide del aprendizaje]. Alexandria: NTL Institute for Applied Behavioural Sciences.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain*. [Taxonomía de objetivos educativos. vol. 1: Dominio cognitivo]. New York: David McKay Company, Inc.
- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet. [Alfabetizaciones en medios digitales: repensar la educación en medios en la era de Internet]. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), pp. 43-55. <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>
- Cabrera-Hernández, J.I. (2017). Nativos digitales que no lo son tanto. *Revista de Estudios de Juventud*, 117, pp. 199-207. <https://bit.ly/3Smd0iT>
- Carrera, P. (2016). *Nosotros y los medios: Prolegómenos para una teoría de la comunicación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2011). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cast (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <https://bit.ly/3SkA4xh>
- Champagne, N. (2006). Service Learning: Its origin, evolution, and connection to health education. [Aprendizaje Servicio: su origen, evolución y conexión con la educación para la salud]. *American Journal of Health Education*, 37(2), pp. 97-102. <https://doi.org/10.1080/19325037.2006.10598885>
- Churches, A. (2008). Bloom's Digital Taxonomy. [Taxonomía digital de Bloom]. <https://bit.ly/3AGa9uj>
- Cohen, P.A.; Kulik, J.A.; y Kulik, C.C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. [Resultados educativos de la tutoría: un metaanálisis de los hallazgos]. *American Educational Research Journal*, 19(2), pp. 237-248. <https://doi.org/10.3102%2F00028312019002237>

- Comisión de las comunidades europeas (2007). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de Las Regiones. Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital*. Bruselas. <https://bit.ly/3w6Kjga>
- Comisión Europea (2018). *La lucha contra la desinformación en línea: Un enfoque europeo*. Bruselas. <https://bit.ly/3bq2G90>
- Consejo de la Unión Europea (2016). *Conclusiones del Consejo de la Unión Europea sobre el desarrollo de la alfabetización mediática y el pensamiento crítico a través de la educación y la formación*. Bruselas. <https://bit.ly/3QBhPTR>
- Comisión Nacional Francesa para la UNESCO (2007). *L'Éducation aux Médias. Avancées, obstacles, orientations nouvelles depuis Grünwald : Vers un Changement d'échelle ? Acte, Synthèse et Recommandations*. [Educación en Medios. Avances, obstáculos, nuevos rumbos desde Grünwald: ¿Hacia un cambio de escala? Ley, Síntesis y Recomendaciones]. París: UNESCO. <https://bit.ly/3QzsEGw>
- De la Torre, A. (2009). Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. *Rusc, Universities and Knowledge Society Journal*, 6(1). <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v6i1.24>
- Delgado-Ponce, A.; y Pérez-Rodríguez, M.A. (2013). La competencia mediática en el currículo de secundaria. *II Congreso Internacional Educación Mediática & Competencia Digital. Ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes*, pp. 780-795. <https://bit.ly/3T7PIIA>
- Díaz Barriga, F.; y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª ed.). México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), pp. 1-13. <https://bit.ly/3psA6qM>
- Domenech, M. (22 de abril de 2020). *Detectando bulos* [recurso didáctico digital]. <https://bit.ly/3E0ZZpF>
- Durán, D. (2016). *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- Dussel, I.; y Trujillo-Reyes, B.F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40, pp. 142-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>
- EduTEKA (1 de octubre de 2009). *Taxonomía de Bloom para la Era Digital*. <https://bit.ly/3psvHEj>

- Esteban Ruiz, N.; Bernabéu Morón, N.; y Gallego Hernández, L. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas. Proyecto Mediascopio Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación.
- Fiorella, L.; y Mayer, R.E. (2013). The relative benefits of learning by teaching and teaching expectancy. [Los beneficios relativos de aprender enseñando y la expectativa de enseñanza]. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4). <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.06.001>
- Ferrés, J.; Aguaded, I.; y García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono* 14, 10(3), pp. 23-42. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>
- Ferrés, J.; García-Matilla, A; y Aguaded, I. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3zQbvlH>
- Ferrés, J.; y Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. [La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 38, pp. 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Frau-Meigs, D. (2006). *Media education: a kit for teachers, students, parents and professionals*. [Educación en medios: un kit para profesores, estudiantes, padres y profesionales.]. París: UNESCO. <https://bit.ly/3QfxTu9>
- Fundación FAD Juventud (FAD). (s.f.). *Eraser* [juego online]. <https://bit.ly/3DWOAGv>
- García, A.; y Aparici, R. (2015). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- García-Galera, M.C.; y Valdivia, A. (2014). Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. *Comunicar*, 43, pp. 10-13. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-a2>
- Giles, D.E.; y Eyler, J. (1994). The theoretical roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a theory of Service-Learning. [Las raíces teóricas del Aprendizaje-Servicio en John Dewey: Hacia una teoría del Aprendizaje-Servicio]. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), pp. 77-85. <https://bit.ly/3K4lozZ>
- Giraldo, C. (s.f.). *Y tú, ¿cuánto sabes de los medios publicitarios?* [juego online]. <https://bit.ly/3sXYsdN>

- Greenwood, C.R.; Delquadri, J.C., y Hall, R.V. (1989). Longitudinal effects of class wide peer tutoring. [Efectos longitudinales de la tutoría entre pares en toda la clase.] *Journal of Educational Psychology*, 81(3), pp. 371-383. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.371>
- Gutiérrez Fernández, C. (2018). *Producciones de audio en el marco del Aprendizaje Servicio: Una unidad de trabajo para el módulo Grabación en Estudio en el 2º curso del Ciclo Formativo de Grado Superior Sonido para Audiovisuales y Espectáculos* [Trabajo de Fin de Máster, UNIR]. Re-UNIR. <https://bit.ly/3CsMXAY>
- Hernández, C. (2017). *Del exceso de información en Internet a la curación de contenidos* [conferencia]. Tercer Foro Educativo Redie. <https://bit.ly/3Jvpl0f>
- Herrero-Curiel, E. y La-Rosa, L. (2021). *Guía docente para el profesorado de Educación Secundaria*. Madrid: Universidad Carlos III.
- Herrero-Curiel, E.; y La-Rosa, L. (2022). Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación. *Comunicar*, 73(30), pp. 95-106. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>
- IES Delicias (2021). *Proyecto Educativo de Centro*. <https://bit.ly/3U5e8rY>
- INTEF (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. <https://bit.ly/3SAEQIt>
- Jiménez, C. (s.f.). Toda la verdad sobre la desinformación [Canal de YouTube]. TEDxMadrid. <https://bit.ly/3VMXSMn>
- Kellner, D.; y Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. [Alfabetización mediática crítica, democracia y reconstrucción de la educación]. *Media Literacy: A Reader*, pp. 3-23. <https://bit.ly/3cZk5FI>
- López, A. y Martín, N. (2020). Aprendizaje-servicio (ApS): aprender desde la responsabilidad social. *Campo Abierto, Revista de Educación*, 40(1), pp. 1-4. <https://bit.ly/3QReShX>
- López, L.; y Agueda, M.C. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. *Comunicar*, 22(44), pp. 187-195. <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-20>
- López Margall, A. (2011). *Responsabilidad social y aprendizaje servicio* [artículo]. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación de la Universitat de Barcelona. Cataluña, Barcelona. <https://bit.ly/3QwPX3G>
- Lozano, L. (2018). *Cómo realizar la programación didáctica en formación profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Maldito Bulo (31 de diciembre de 2021). Cómo hablar con un familiar que difunda bulos y teorías de la conspiración en las comidas de Navidad. Maldita.es <https://bit.ly/3gYQGhw>
- Marañón, C.O. (2012). Redes sociales y jóvenes: una intimidad cuestionada en Internet. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 54, pp. 1-16. <https://bit.ly/3JB1JHp>
- Marta, C.; y Grandío, M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia. *Comunicación y Sociedad*, 26(2), pp. 114-130. <https://hdl.handle.net/10171/35487>
- Marta-Lazo, C. (2018). El marco teórico de la alfabetización mediática: Orígenes, fundamentos y evolución conceptual. En Fuente-Cobo, C.; García-Galera, M.C. y Camilli-Trujillo, C.R. (Eds.). *La educación mediática en España. Artículos seleccionados*. Madrid: Universitas.
- Martín, X.; Bär, B.; Gijón, M.; Puig, J.M.; y Rubio, L. (2020). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(1), pp. 12-22. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>
- Marzal-Felici, J.; y Aguaded, I. (2021). *El sistema educativo español necesita Maestros expertos en Comunicación* [manifiesto]. <https://bit.ly/3BANC2M>
- Mayor, D. (2019). Dimensiones pedagógicas que configuran las prácticas de aprendizaje-servicio. *Páginas de Educación*, 12(2), pp. 23-42. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1834>
- Medina-Cambrón, A.; y Ballano-Macías, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. *Revista de Educación*, 369, pp. 135-158. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-293>
- Mendía, R. (2016). El aprendizaje-servicio: una metodología para la innovación educativa. *Convives*, 16, pp. 20-26. <https://bit.ly/3QQeFeR>
- Mesquita Romero, W.A.; Fernández Morante, M.C.; y Cebreiro, B. (2022). Alfabetización mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado. *Comunicar*, 70 (30), pp. 47-57. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>
- Moreno, M.D.; Gabarda, V.; y Rodríguez, A.M. (2018). Alfabetización informativa y competencia digital en estudiantes de magisterio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), pp. 253-270. <https://bit.ly/3BYaQiP>
- Newman, N. (16 de junio de 2020). *Digital News Report 2020: resumen ejecutivo y hallazgos clave*. Reuters Institute. <https://bit.ly/3vxqAGs>

- Osuna-Acedo, S.; Frau-Meigs, D.; y Marta-Lazo, C. (2018). Educación Mediática y Formación del Profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91, pp. 29-42. <https://bit.ly/3vyxafX>
- Osuna, S.; Marta, C.; y Aparici, R. (2013). Valores de la formación universitaria de los comunicadores en la Sociedad Digital: más allá del aprendizaje tecnológico, hacia un modelo educomunicativo. *Razón y Palabra*, 81. <https://bit.ly/3JIQRNE>
- Páez Sánchez, M.; y Puig Rovira, J.M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista internacional para la justicia social (RIEJS)*, 2(2), pp. 13-32. <https://bit.ly/3A5w2BJ>
- Pérez-Escolar, M.; Ordóñez-Olmedo, E.; y Alcaide-Pulido, P. (2021). Fact-checking skills and project-based learning about infodemic and disinformation. [Habilidades de verificación de hechos y aprendizaje basado en proyectos sobre infodemia y desinformación]. *Thinking Skills and Creativity*, 41, p. 100887. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100887>
- Pérez-Escoda, A.; Pedrero-Esteban, L.M.; Rubio-Romero, J.; y Jiménez-Narros, C. (2021). Fake News Reaching Young People on Social Networks: Distrust Challenging Media Literacy. [Las noticias falsas llegan a los jóvenes en las redes sociales: la desconfianza desafía la alfabetización mediática]. *Publications* 9(24). <https://doi.org/10.3390/publications9020024>
- Pérez, L.M. y Ochoa, A.C. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(2), pp. 175-187. <https://doi.org/10.17163>
- Pérez, M.A.; y Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), pp. 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pérez-Ortega, M.I. (2016). La competencia mediática en el currículo escolar: ¿Espacio para innovaciones educativas con tecnologías de la información y la comunicación? *Innovación Educativa*, 16, pp. 61-83. <https://bit.ly/3zoK7tG>
- Pérez Rodríguez, M.A. (2007). Declaración de la UNESCO en Grunwald (Alemania). *Comunicar*, 25(28), pp. 122-125. <https://bit.ly/3dC9O2V>
- Pérez-Tornero, J.M.; y Sanagustín, P. (2011). De la lectura superficial a la lectura profunda: una escala de las operaciones de lectura en un contexto TIC. *Lenguajes y Textos*, 34, pp. 17-28. <https://bit.ly/3QeCrRu>

- PISA in Focus (Ed.) (2021). *¿Están preparados los jóvenes de 15 años para enfrentarse a las noticias falsas y a la desinformación?* Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/3bo9Vy5>
- Potter, W.J. (2013). Review of literature on media literacy. [Revisión de la literatura sobre alfabetización mediática]. *Sociology Compass*, 7(6), pp. 417-435. <https://doi.org/10.1111/soc4.12041>
- Prats, J. F. (2013). La competencia mediática y emocional de los jóvenes. *Revista de estudios de juventud*, (101), pp. 89-101. <https://bit.ly/3E1XUdi>
- Prats, J.F. (2020). Grandes carencias de la educación mediática. *Temas de Comunicación*, (41). <https://bit.ly/3zKD1ka>
- Puig, J.M.; Gijón, M.; Martín, X.; y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 45-67. <https://bit.ly/3pLgl8R>
- Puig, J.M.; y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 60-63. <http://hdl.handle.net/11162/34781>
- Rocher, G. (1990). *Introducción a la Sociología general*. Barcelona: Herder.
- Roscoe, R. D.; y Chi, M. T. H. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. [Comprensión del aprendizaje del tutor: construcción de conocimiento y narración de conocimiento en las explicaciones y preguntas de los tutores pares]. *Review of Educational Research*, 77(4), pp. 534–574. <https://doi.org/10.3102/0034654307309920>
- Roser, B. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 61 (972), pp. 49-54. <https://bit.ly/3TmttnD>
- Sádaba-Chalezquer, C.; y Salaverría-Aliaga, R. (2022). *I Estudio sobre la desinformación en España*. Unión de Televisiones Comerciales en Abierto (UTECA) y Universidad de Navarra. <https://hdl.handle.net/10171/63643>
- Sánchez, J.C. (2008). *Compendio de didáctica general*. Madrid: Editorial CCS.
- Sánchez Pastor, Á. (2019). *Evitando la Infoxicación: Pensamiento Crítico* [Trabajo Fin de Máster, Universitat d'Alacant]. RUA. <http://hdl.handle.net/10045/93478>
- Santos Pastor, M.L.; Cañadas, L.; y Martínez Muñoz, L.F. (2020). Limitaciones del aprendizaje-servicio en la formación inicial en actividad físico-deportiva. *Retos*, 37, pp. 509–517. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70961>

- Scheibenzuber, C.; Hofer, S.; y Nistor, N. (2021). Designing for fake news literacy training: A problem-based undergraduate online-course. [Diseño para la capacitación en alfabetización en noticias falsas: un curso en línea de pregrado basado en problemas]. *Computers in Human Behaviour*, 121, p. 106796. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106796>
- Tapia, M.N. (2005). *El aprendizaje-servicio en Argentina y América Latina: estado de la cuestión y perspectivas de desarrollo* [actas]. 7mo. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”. Argentina, Buenos Aires, pp. 121-132. <https://bit.ly/3dzUUtQ>
- Valdivia-Barrios, A.D. (2010). *Ni tan lejos, ni tan cerca. Adolescentes mediáticos y diversidad cultural en la escuela de hoy* [Tesis doctoral, Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. <https://bit.ly/3PV3h1d>
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wilson, C.; Grizzle, A.; Tuazon, R.; Akyempong, K.; y Cheung, C.K. (2011). *Alfabetización mediática e informativa: Curriculum para profesores*. UNESCO. <https://bit.ly/3JDmRNv>
- Ymedia Wink iProspect (s.f.). Mapa de Medios 2021. *Dentsu company*. <https://bit.ly/3OXAYi8>

Referencias bibliográficas legislativas

- Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 190, de 30 de septiembre de 2022, 48191 a 48315, <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-1.pdf>
- Decreto 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 111, de 11 de junio de 2008, 11306 a 11380. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2008/06/11/pdf/BOCYL-D-11062008-2.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207. www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de

diciembre de 2020, 122868 a 122953. www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 79, de 1 de abril de 2010, 30157 a 30209. www.boe.es/eli/es/l/2010/03/31/7

Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 88, de 8 de mayo de 2015, 32481 a 32984. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2015/05/08/pdf/BOCYL-D-08052015-5.pdf>

Orden EDU/443/2016, de 23 de mayo, por la que se regula la implantación y el desarrollo del bachillerato de investigación/excelencia en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 100, de 26 de mayo de 2016, 23070 a 23094. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2016/05/26/pdf/BOCYL-D-26052016-1.pdf>

Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 287, de 28 de noviembre de 2008. www.boe.es/eli/es/rd/2008/11/08/1834/con

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 82, de 6 de abril de 2022. www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con

Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 116, de 16 de mayo de 2022, 67979 a 68026. www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-8042

Anexo A. Áreas del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente

Tabla 19. Áreas del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente.

ÁREA	CONTENIDO
COMPROMISO PROFESIONAL	Uso de las tecnologías digitales para la comunicación; la coordinación, participación y colaboración dentro del centro educativo y con otros profesionales externos; la mejora del desempeño a partir de la reflexión sobre la propia práctica; el desarrollo profesional y la protección de los datos personales, la privacidad y la seguridad y el bienestar digital del alumnado en el ejercicio de sus funciones.
CONTENIDOS DIGITALES	Búsqueda, modificación, creación y compartición de contenidos digitales educativos.
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	Gestión y organización del uso de las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje.
EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN	Utilización de tecnologías y estrategias digitales para mejorar la evaluación, tanto del aprendizaje del alumnado, como del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
EMPODERAMIENTO DEL ALUMNADO	Uso de las tecnologías digitales para mejorar la inclusión, la atención a las diferencias individuales y el compromiso activo del alumnado con su propio aprendizaje.
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DEL ALUMNADO	Capacitación de los estudiantes para utilizar de forma creativa y responsable las tecnologías digitales para la información, la comunicación, la participación segura en la sociedad digital, la creación de contenidos, el bienestar, la preservación de la privacidad, la resolución de problemas y el desarrollo de sus proyectos personales.

Fuente: elaboración propia, a partir de INTEF (2022).

Anexo B. Grupos territoriales de la Red Española de Aprendizaje Servicio

Tabla 20. Grupos territoriales de la Red Española de Aprendizaje Servicio.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	GRUPO TERRITORIAL
CATALUÑA	Centre Promotor d'Aprenentatge Servei
EUSKADI	Zerbikas Fundazioa
COMUNITAT VALENCIANA	Aprenentatge Servei Comunitat Valenciana
COMUNIDAD DE MADRID	Grupo Promotor del Aprendizaje-Servicio de Madrid
CANTABRIA	APS Cantabria
NAVARRA	Red Navarra de Aprendizaje y Servicio Solidario;
ANDALUCÍA	Red Andaluza de Aprendizaje-Servicio;
CASTILLA Y LEÓN	Grupo ApS de Castilla y León
ARAGÓN	Grupo de Aprendizaje-Servicio de Aragón
LA RIOJA	Red de Aprendizaje-Servicio de La Rioja;
EXTREMADURA	Grupo ApS de Extremadura
ASTURIAS	Aprendizaje-Servicio Asturias
GALICIA	Asociación Galega de Aprendizaxe-Servizo
CANARIAS	Asociación Canaria de Aprendizaje-Servicio
REGIÓN DE MURCIA	Grupo Promotor de Aprendizaje Servicio Murcia
BALEARES	Grup Promotor ApS Illes Balears
CASTILLA-LA MANCHA	Grupo ApS de Castilla-La Mancha

Fuente: elaboración propia, a partir de Red Española de Aprendizaje Servicio.

Anexo C. Objetivos del Bachillerato

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Artículo 7. Objetivos.

El Bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.
- f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Afianzar los hábitos de actividades físico-deportivas para favorecer el bienestar físico y mental, así como medio de desarrollo personal y social.
- n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la movilidad segura y saludable.
- o) Fomentar una actitud responsable y comprometida en la lucha contra el cambio climático y en la defensa del desarrollo sostenible.

Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León

Artículo 6. Objetivos de la etapa.

- a) Investigar y valorar los aspectos de la cultura, tradiciones y valores de la sociedad de Castilla y León.
- b) Reconocer el patrimonio natural de la Comunidad de Castilla y León como fuente de riqueza y oportunidad de desarrollo para el medio rural, protegiéndolo y mejorándolo, y apreciando su valor y diversidad.

c) Reconocer y valorar el desarrollo de la cultura científica en la Comunidad de Castilla y León indagando sobre los avances en matemáticas, ciencia, ingeniería y tecnología y su valor en la transformación, mejora y evolución de su sociedad, de manera que fomente la investigación, eficiencia, responsabilidad, cuidado y respeto por el entorno.

Anexo D. Relación entre competencias específicas y descriptores operativos en Cultura Audiovisual

Tabla 21. Relación entre competencias específicas y descriptores operativos en Cultura Audiovisual.

Competencias	Descriptores operativos
<p>1. Analizar imágenes fotográficas fijas y producciones audiovisuales de distintos estilos, formatos, géneros y culturas, reconociendo sus cualidades plásticas, formales y semánticas y reflexionando sobre la historia de ambos medios, para desarrollar el criterio estético, valorar el patrimonio, ampliar las posibilidades de disfrute y enriquecer el imaginario propio.</p>	<p>CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales y académicos, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y argumentar sus opiniones como para establecer y cuidar sus relaciones interpersonales.</p>
	<p>CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los distintos ámbitos, con especial énfasis en los textos académicos y de los medios de comunicación, para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.</p>
	<p>CD1. Realiza búsquedas avanzadas comprendiendo cómo funcionan los motores de búsqueda en internet aplicando criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y organizando el almacenamiento de la información de manera adecuada y segura para referenciarla y reutilizarla posteriormente.</p>
<p>2. Elaborar producciones audiovisuales individuales o colectivas, empleando la propia presencia en la imagen y la banda de sonido y evaluando el rigor ético y formal de los procedimientos, para expresar y comunicar ideas, opiniones y sentimientos y construir una</p>	<p>CD3. Selecciona, configura y utiliza dispositivos digitales, herramientas, aplicaciones y servicios en línea y los incorpora en su entorno personal de aprendizaje digital para comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir información, gestionando de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red y ejerciendo una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.</p>
	<p>CE3. Lleva a cabo el proceso de creación de ideas y soluciones innovadoras y toma decisiones, con sentido crítico y ético, aplicando conocimientos técnicos específicos y estrategias ágiles de planificación y gestión de proyectos, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para elaborar un prototipo final de valor para los demás, considerando tanto la experiencia de éxito como de fracaso, una oportunidad para aprender.</p>
	<p>CCEC3.1 Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones con creatividad y espíritu crítico, realizando con rigor sus propias producciones culturales y artísticas, para participar de forma activa en la promoción de los derechos humanos y los procesos de socialización y de construcción de la identidad personal que se derivan de la práctica artística.</p>

<p>personalidad creativa abierta, amplia y diversa.</p>	
<p>3. Seleccionar y utilizar las técnicas, herramientas y convenciones del lenguaje y la producción audiovisual, teniendo en cuenta todos sus aspectos (guion, planificación, interpretación, grabación, edición, etc.), para realizar creaciones audiovisuales de forma colectiva y aprender a desenvolverse en circunstancias diversas.</p>	<p>CD2. Crea, integra y reelabora contenidos digitales de forma individual o colectiva, aplicando medidas de seguridad y respetando, en todo momento, los derechos de autoría digital para ampliar sus recursos y generar nuevo conocimiento.</p>
	<p>CD3. Selecciona, configura y utiliza dispositivos digitales, herramientas, aplicaciones y servicios en línea y los incorpora en su entorno personal de aprendizaje digital para comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir información, gestionando de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red y ejerciendo una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.</p>
	<p>CPSAA3.1 Muestra sensibilidad hacia las emociones y experiencias de los demás, siendo consciente de la influencia que ejerce el grupo en las personas, para consolidar una personalidad empática e independiente y desarrollar su inteligencia.</p>
	<p>CCEC4.2 Planifica, adapta y organiza sus conocimientos, destrezas y actitudes para responder con creatividad y eficacia a los desempeños derivados de una producción cultural o artística, individual o colectiva, utilizando diversos lenguajes, códigos, técnicas, herramientas y recursos plásticos, visuales, audiovisuales, musicales, corporales o escénicos, valorando tanto el proceso como el producto final y comprendiendo las oportunidades personales, sociales, inclusivas y económicas que ofrecen.</p>
	<p>CD3. Selecciona, configura y utiliza dispositivos digitales, herramientas, aplicaciones y servicios en línea y los incorpora en su entorno personal de aprendizaje digital para comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir información, gestionando de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red y ejerciendo una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.</p>
	<p>CE3. Lleva a cabo el proceso de creación de ideas y soluciones innovadoras y toma decisiones, con sentido crítico y ético, aplicando conocimientos técnicos específicos y estrategias ágiles de planificación y gestión de proyectos, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para elaborar un prototipo final de valor para los demás, considerando tanto la experiencia de éxito como de fracaso, una oportunidad para aprender.</p>

Fuente: elaboración propia a partir del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril.

Anexo E. Vinculación de los objetivos con los descriptores operativos de las competencias clave

Tabla 22. Vinculación de los objetivos con los descriptores operativos de las competencias clave.

	CCL					CP			STEM					CD					CPSAA					CC				CE			CCEC										
	CCL1	CCL2	CCL3	CCL4	CCL5	CP1	CP2	CP3	STEM1	STEM2	STEM3	STEM4	STEM5	CD1	CD2	CD3	CD4	CD5	CPSAA 1.1	CPSAA 1.2	CPSAA 2	CPSAA 3.1	CPSAA 3.2	CPSAA 4	CPSAA 5	CC1	CC2	CC3	CC4	CE1	CE2	CE3	CCEC1	CCEC2	CCEC3.1	CCEC3.2	CCEC4.1	CCEC4.2			
<i>Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.</i>	✓				✓			✓												✓		✓				✓	✓	✓		✓				✓		✓					
<i>Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.</i>					✓			✓											✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓		✓					✓						
<i>Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.</i>	✓				✓																✓	✓	✓			✓	✓	✓								✓					
<i>Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.</i>			✓	✓												✓			✓	✓							✓			✓											
<i>Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.</i>	✓		✓		✓							✓																													
<i>Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras</i>						✓	✓	✓				✓																													

Fuente: Decreto 40/2022, de 29 de septiembre.

Anexo F. Informe sobre los programas utilizados en las sesiones del proyecto de ApS

A lo largo del proyecto de Aprendizaje-servicio ‘Tú también puedes prevenir las *fake news*’, el alumnado deberá trabajar con una serie de herramientas TIC. En la primera sesión, se informará a los estudiantes sobre los *softwares* y los programas que se utilizarán en las 14 sesiones, su funcionamiento, así como de aquellos que requieran una suscripción gratuita. En todo caso, en cada actividad se recordará su mecánica y se realizarán las altas como usuarios de los alumnos que no lo hayan realizado en esa primera sesión. A continuación, se especifica cada programa.

Tabla 23. Programas utilizados en las sesiones del proyecto de ApS.

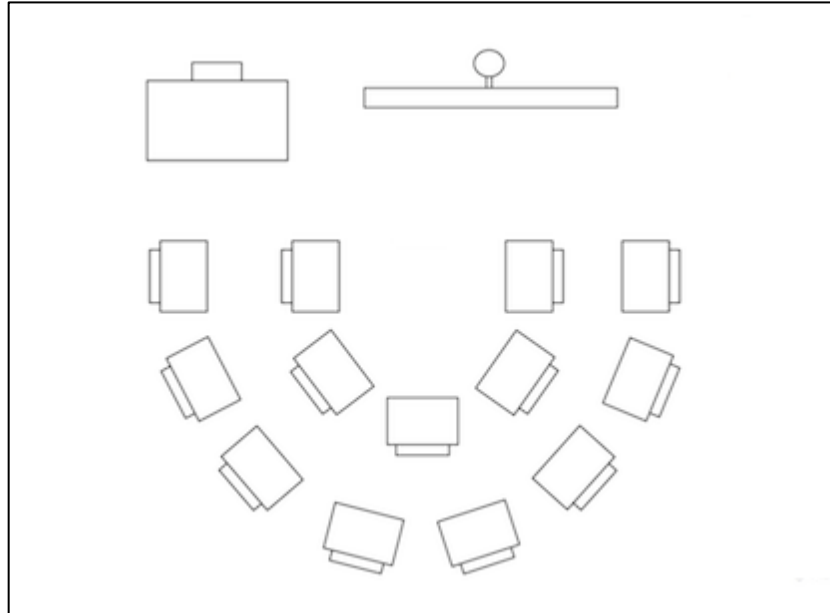
PROGRAMA	CARACTERÍSTICAS
Microsoft Teams	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Con el e-mail proporcionado por el centro XXX@educa.jcyl.es los alumnos se darán de alta en el programa (en formato escritorio o app móvil). ⇒ Este programa es utilizado en todas las etapas educativas y en todas las asignaturas, por lo que los alumnos ya están familiarizados con él. ⇒ El alumnado puede acceder a la descarga de documentos, actividades y tareas propuestas por el docente, un chat con el profesor, cuestionarios y encuestas, etc.
YouTube	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ No es necesario tener usuario de este sitio web de vídeos para acceder a los contenidos. ⇒ El docente proporcionará a los estudiantes el enlace de acceso.
Visme	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Los alumnos deberán realizar una suscripción gratuita a este programa de creación de líneas temporales. ⇒ Se trata de un <i>software</i> online.
Mapa de medios 2021 de Ymedia Wink iProspect	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ No es necesario tener usuario. ⇒ El docente proporcionará a los estudiantes el enlace de acceso.
Kahoot!	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ No es necesario que los alumnos tengan usuario, sí el docente. ⇒ El profesor proporcionará a los estudiantes el código de acceso.
Educaplay	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ No es necesario que los alumnos tengan usuario. ⇒ El docente proporcionará a los estudiantes el enlace.
Canva	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Los estudiantes deberán realizar una suscripción gratuita a este programa de diseño para realizar infografías, presentaciones... ⇒ Se trata de un <i>software</i> online.

Clipchamp	<p>⇒ Los alumnos deberán realizar una suscripción gratuita a este programa de edición de vídeo.</p> <p>⇒ Se trata de un <i>software</i> online.</p>
Genially	<p>⇒ No es necesario que los estudiantes tengan usuario.</p>
The Fake News Generator	<p>⇒ No es necesario que los discentes tengan usuario.</p> <p>⇒ El docente proporcionará el enlace.</p>
Maldita.es	<p>⇒ No es necesario que los alumnos tengan usuario.</p> <p>⇒ El docente proporcionará a los estudiantes el <i>link</i>.</p>
Eraser	<p>⇒ Los alumnos deberán darse de alta de forma gratuita en este juego online.</p>
Formulario de Google	<p>⇒ El docente deberá tener una cuenta de GMAIL para poder preparar el formulario.</p> <p>⇒ Los encuestados deberán autenticarse con su email personal aunque la encuesta sea anónima para comprobar que no se realizan dos o más por la misma persona.</p>
Generador QR	<p>⇒ Ni los alumnos ni el docente deberán suscribirse para crear códigos QR.</p>

Fuente: elaboración propia.

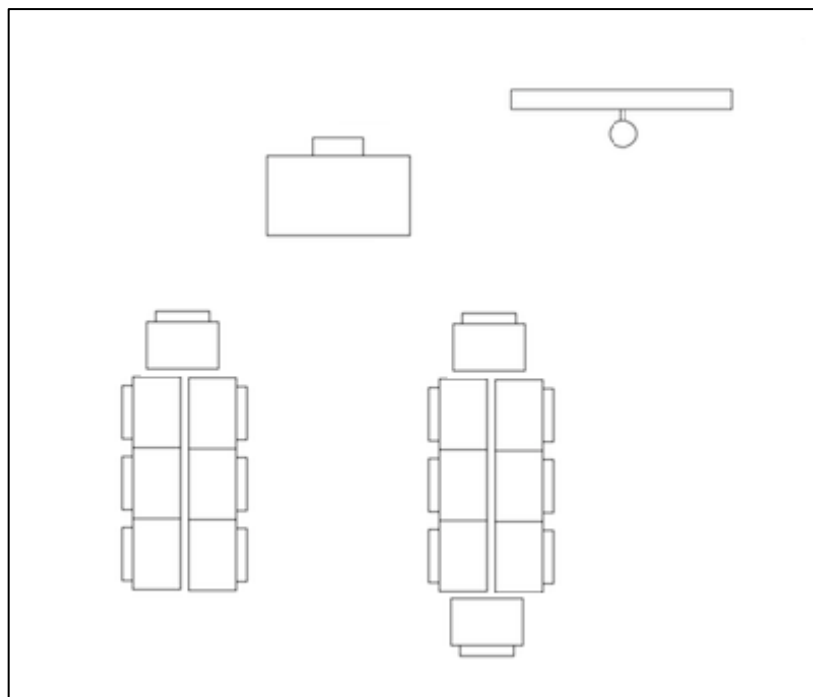
Anexo G. Formas de agrupamiento de los alumnos en el aula

Figura 4. Agrupamiento durante las sesiones conjuntas del grupo clase.



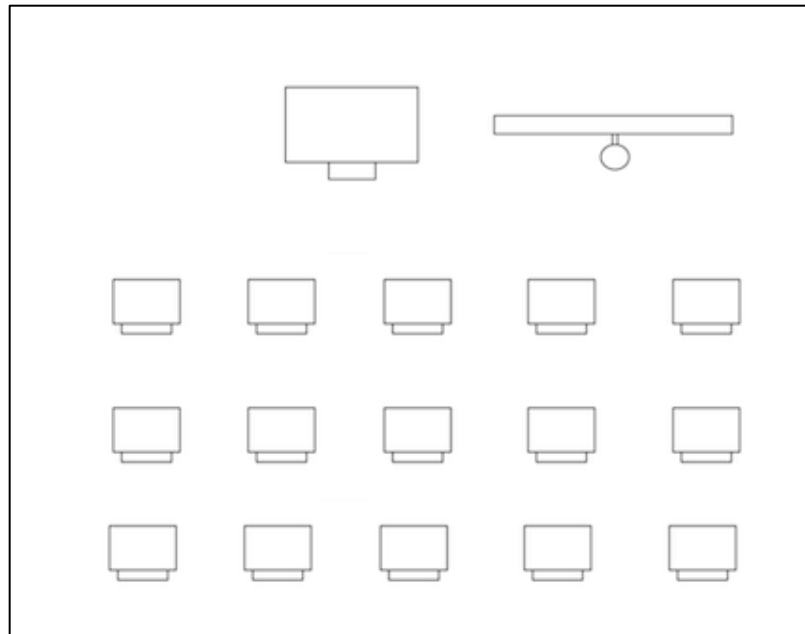
Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Agrupamiento durante las sesiones en dos grupos.



Fuente: elaboración propia.

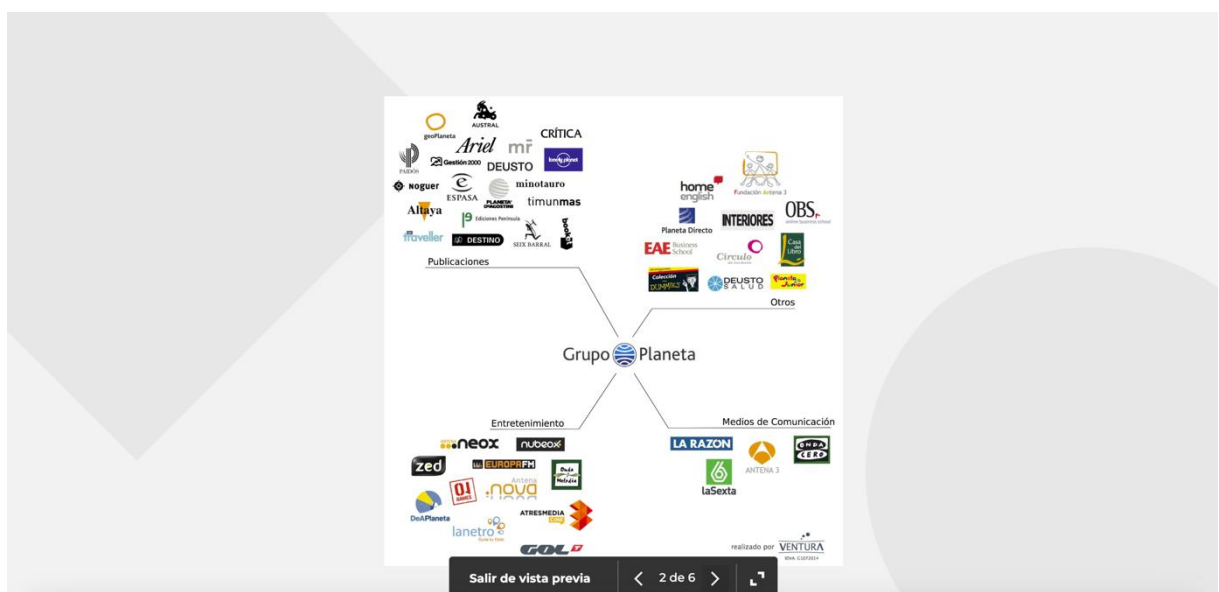
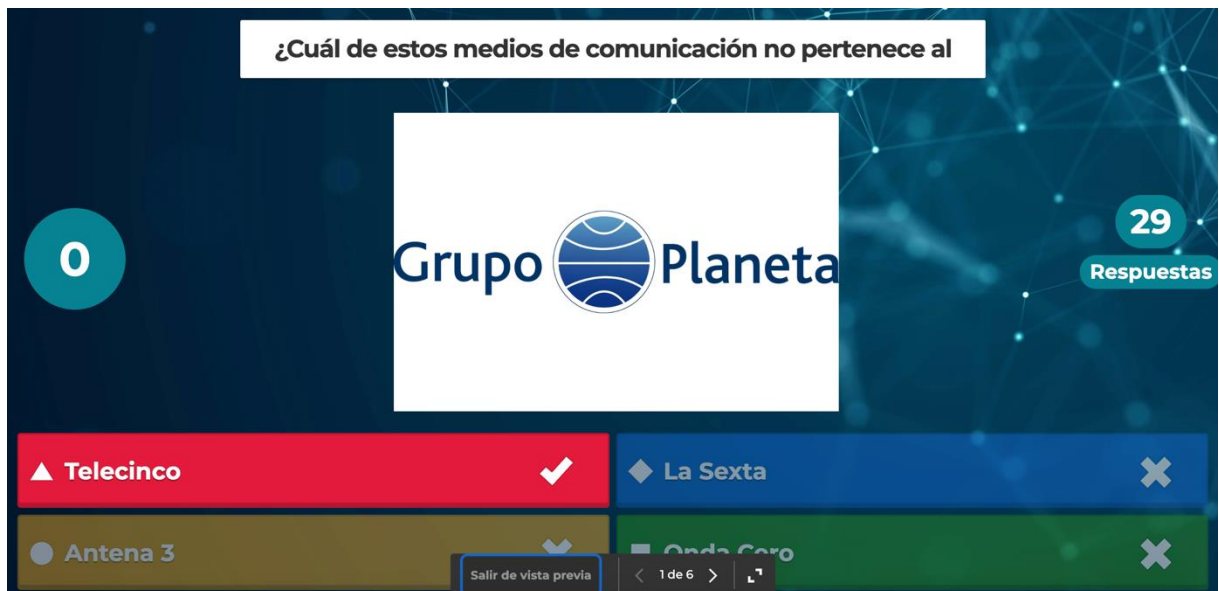
Figura 6. *Agrupamiento durante las sesiones individuales.*



Fuente: elaboración propia.


Anexo H. Juego '¿Quién es quién en el panorama audiovisual español?'

Figura 7. Imágenes del juego '¿Quién es quién en el panorama audiovisual español?'



¿En qué medio del grupo Unidad Editorial podemos leer sobre deporte?

0



28
Respuestas


▲ Diario As ✕

◆ Marca ✓

● Sport

Diario Médico ✕

Salir de vista previa < 3 de 6 > ↗



Unidad Editorial

QUIENES SOMOS PRENSA REVISTAS RADIO ACTIVIDADES EL CLUB ORBYT GOBIERNO CORPORATIVO

Unidad Editorial

Líder en el sector de la comunicación global

GERAR

EL@MUNDO MARCA Expansión TELVA YO la esfera de la librería ae.

RADIO@MARCA LogIntegral fuera serie METROPOLIS ESUE

VEO UESyndication Studio laLectura

Salir de vista previa < 4 de 6 > ↗

Podium Podcast, ¿a qué grupo pertenece?

13

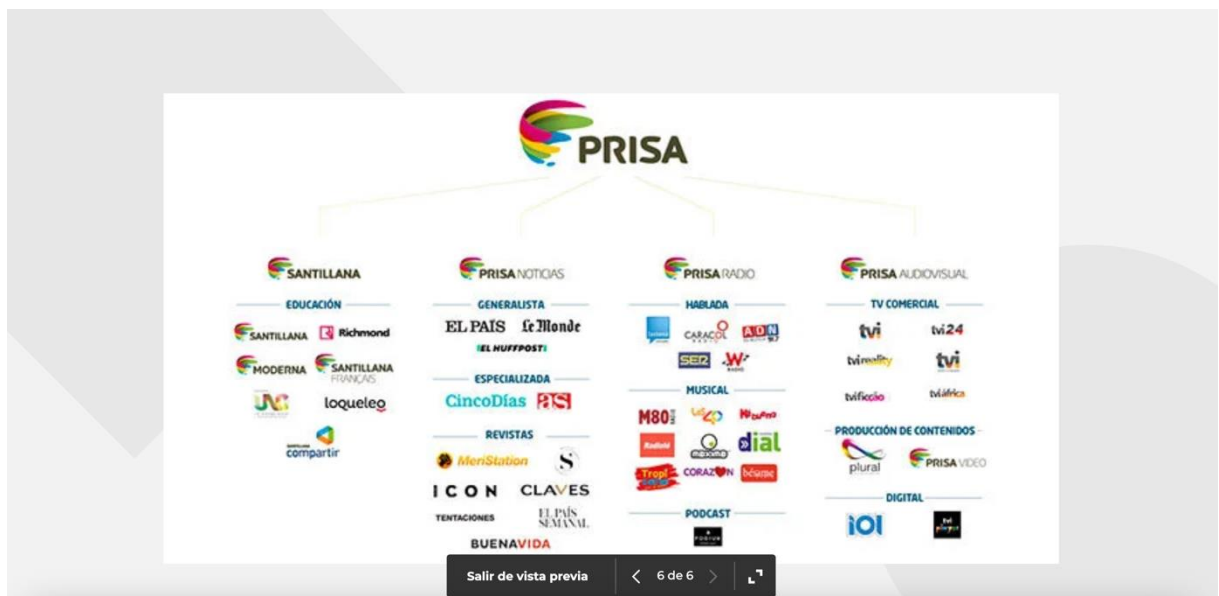
20 Respuestas

▲ Vocento

◆ Mediaset

● Ser Radio

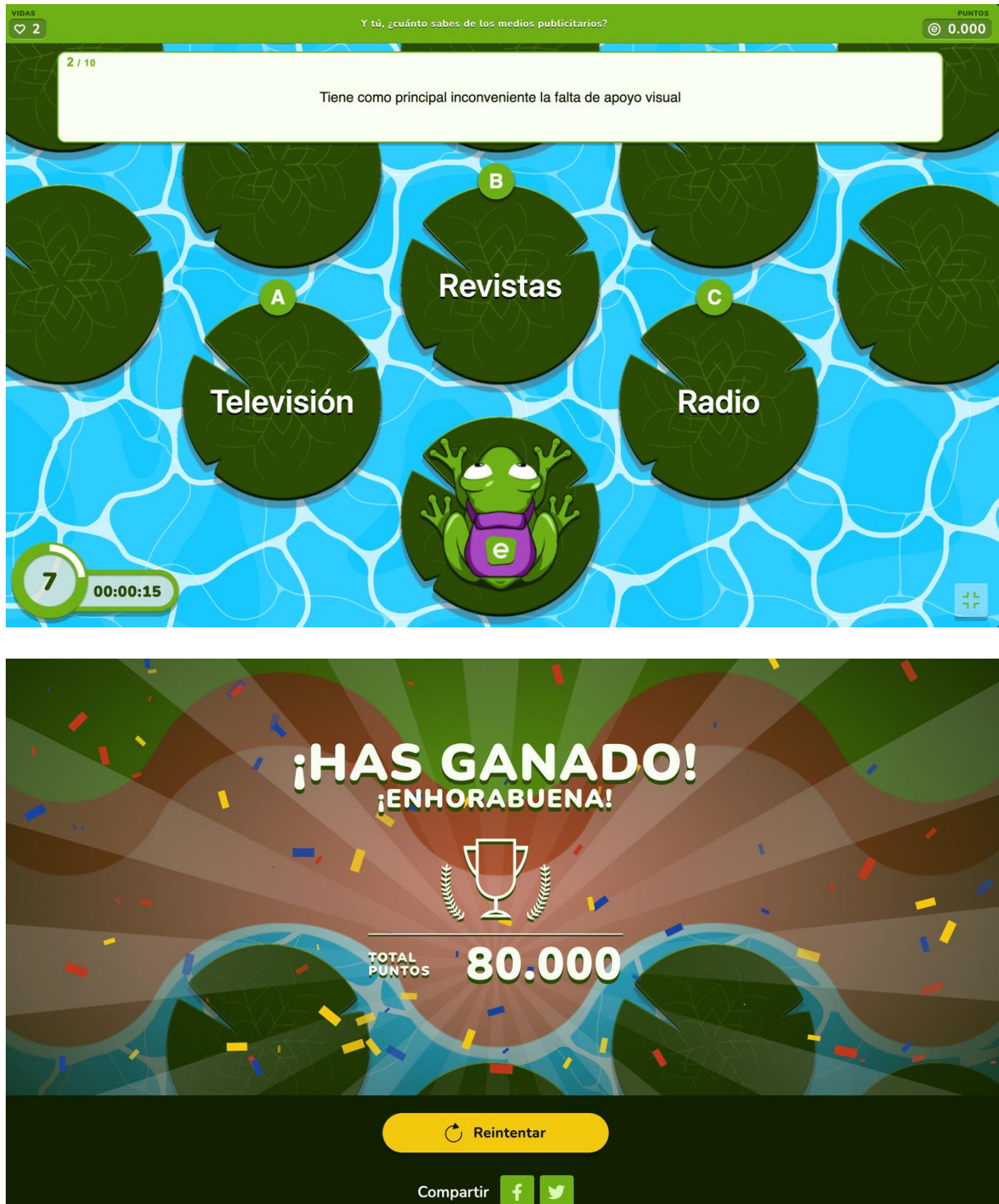
Salir de vista previa < 5 de 6 > L¹



Fuente: elaboración propia.

Anexo I. Juego '¿Cuánto sabes de los medios publicitarios?'


Figura 8. Imágenes del juego '¿Cuánto sabes de los medios publicitarios?'



Fuente: Giraldo, s.f.

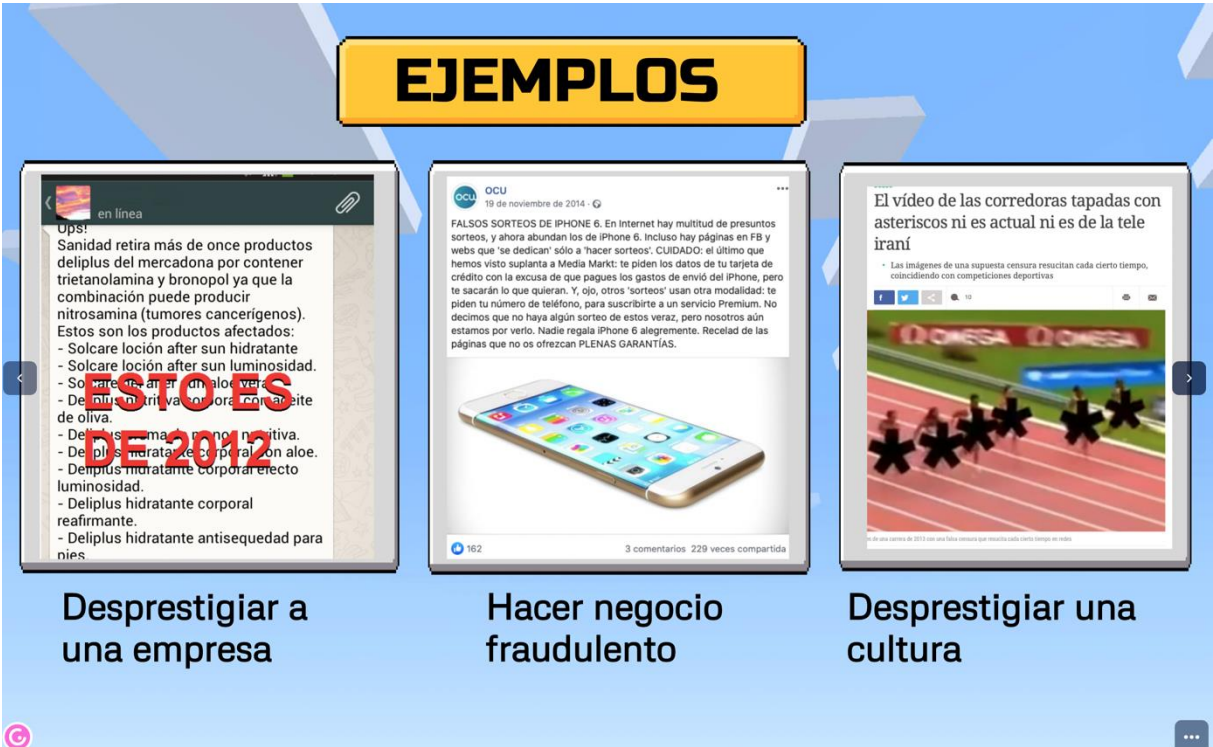
Anexo J. Genially 'Detectando Bulos'

Figura 9. Imágenes del Genially 'Detectando Bulos'.



DETECTANDO BULOS

Maru Domenech



EJEMPLOS

ESTOS SON LOS BULOS DE 2012

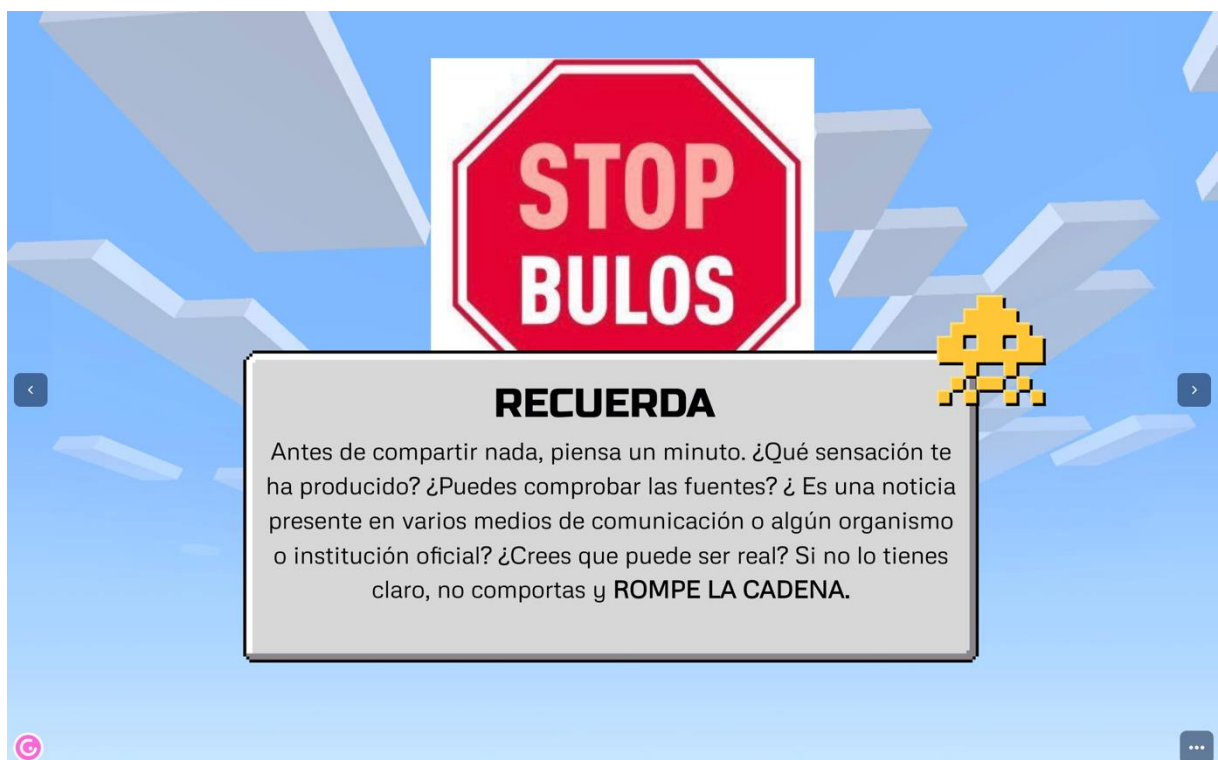
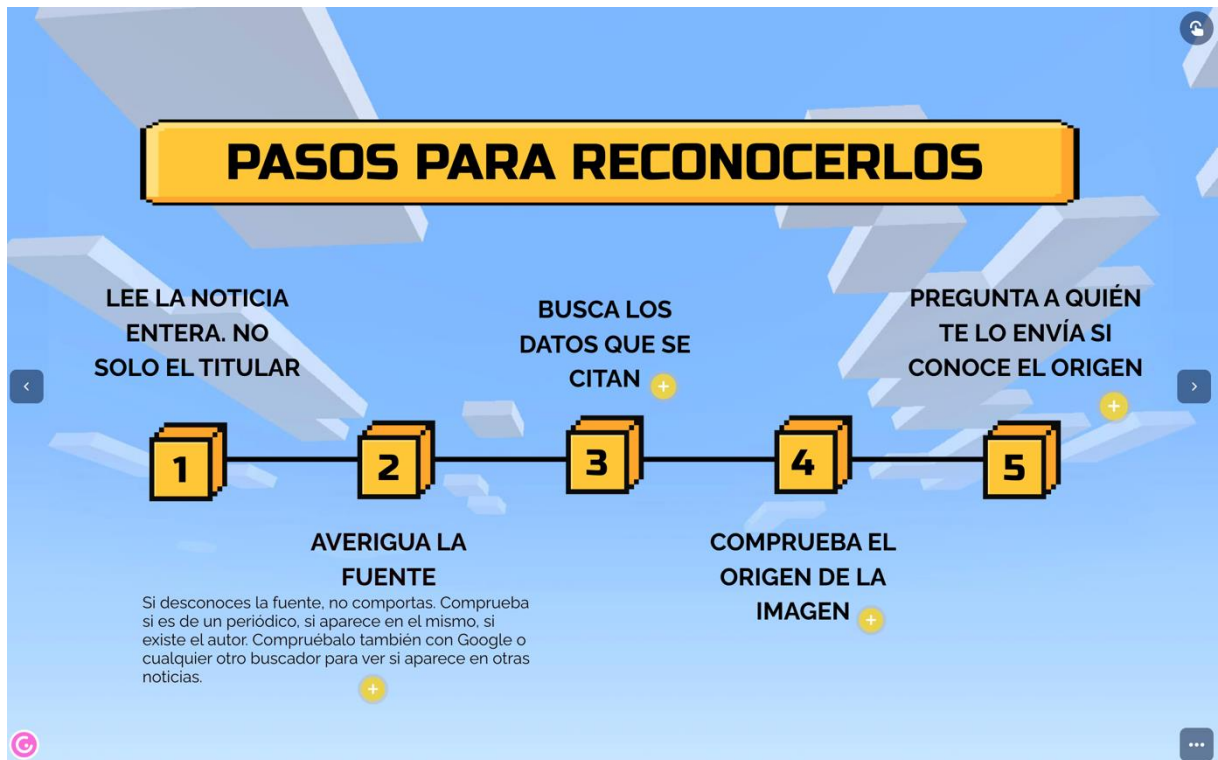
Desprestigiar a una empresa

Hacer negocio fraudulento

Desprestigiar una cultura

The slide 'EJEMPLOS' displays three examples of fake news:

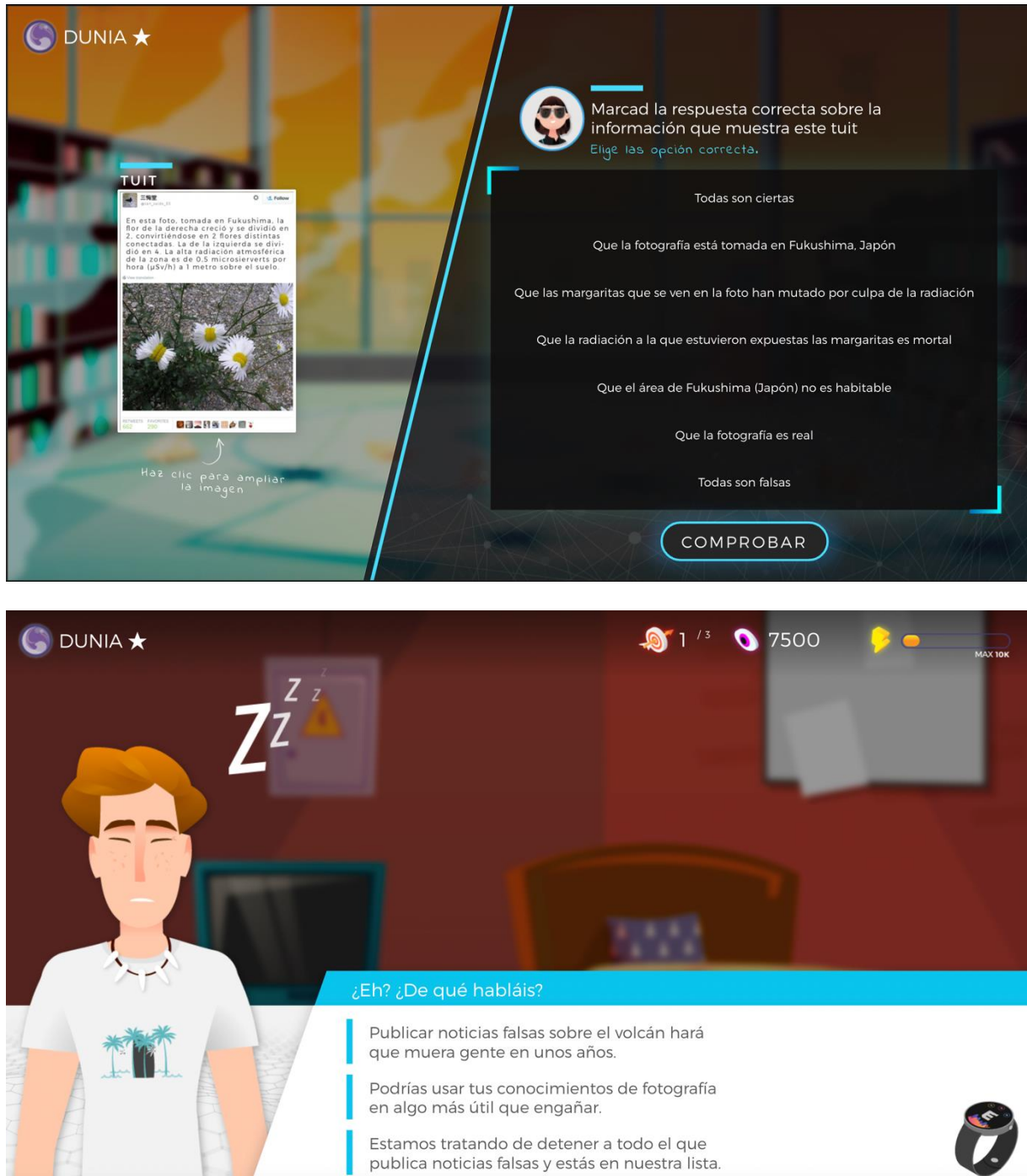
- Example 1:** A screenshot of a WhatsApp message from 'Sanidad' claiming to have withdrawn 11 products from the market due to safety concerns. The products listed include Solcáre, Demplus, and Deliplus. A large red watermark 'ESTOS SON LOS BULOS DE 2012' is overlaid on the text.
- Example 2:** A screenshot of a tweet from OCU dated November 19, 2014, about 'FALSOS SORTEOS DE IPHONE 6'. The text describes a scam where users are asked to provide their phone number to win an iPhone 6, but the prize is never awarded.
- Example 3:** A screenshot of a news article titled 'El vídeo de las corredoras tapadas con asteriscos ni es actual ni es de la tele iraní', which is a well-known hoax about Iranian athletes.



Fuente: Domenech, 2020.

Anexo K. Juego 'Eraser'

Figura 10. Imágenes del juego 'Eraser'.




DUNIA ★ 3 / 3 63000 MAX 10K

02 / 10

¿Qué otros elementos ves aquí que hagan a un perfil más creíble que al otro?
Haz clic sobre los elementos que te den pistas.

Seguidores
Cuanto más seguidores, más fiable es la cuenta. Pero cuidado, los seguidores también se pueden comprar así que contrasta con el resto de datos del perfil.

Siguiendo
Para seguir a más de 2001 personas en Twitter debes tener ese número de seguidores. Este número delata rápidamente cuentas falsas.



N° de tuits
Un número muy bajo o absurdamente alto de tuits da pistas de estar ante una cuenta falsa.

es probable que no sea alguien de quien nos podamos fiar

DUNIA ★ 0 / 3 0 MAX 10K

¿? ? ?

Haz clic para ampliar

Resumen de lo hablado

Xabi Alonzo
para agarcia@rfe.es, rmendez@afa.com.ar
Lun., 6 may 9:23

Si estamos de acuerdo, lo ponemos en marcha hoy mismo.
Será fácil mandar a gente de confianza a vuestros controles y aquí no ha pasado nada.

Recordad hacer la transferencia antes de las 22:00 de hoy

Un Saludo

Xabi Alonzo
FIFA Medical Team

¿Creéis que se puede encontrar algún indicio de que pueda ser un documento falso?

Fuente: Fundación FAD Juventud, s.f.

Anexo L. Rúbrica para la evaluación del taller ‘Tú también puedes prevenir las *fake news*’

Tabla 24. Rúbrica para la evaluación del taller ‘Tú también puedes prevenir las *fake news*’.

Estudiante:		Nombre Apellido							
INDICADORES		NIVEL DE LOGRO						Puntuación	
		Nivel 1 (suspense)	Nivel 2 (aprobado)	Nivel 3 (notable)	Nivel 4 (sobresaliente)	Nivel			
ACTITUD	Participación	El estudiante no se ha implicado en la tarea.	El estudiante se ha implicado en alguna tarea.	El estudiante se ha implicado en la mayoría de las tareas.	El estudiante se ha implicado en todas las tareas.	Nivel 4	1,5	PUNTAJÓN TOTAL EN ACTITUD	3
	Trabajo en equipo	Muy poca interacción con el resto de los miembros del equipo, distraído o Desinteresado.	Alguna habilidad para interactuar. Escucha algún planteamiento de alternativas.	Atiende a los comentarios, sugerencias y opiniones de los demás pero no los usa para mejorar.	Escucha y acepta sugerencias y opiniones de otros y los usa para mejorar su trabajo, adoptando acuerdos.	Nivel 4	1,5		
CONTENIDOS	Conocimientos	Desarrolla la temática de manera superficial sin descripciones y pocos ejemplos, que evidencian un conocimiento limitado del tema.	Desarrolla la temática de manera básica con descripciones y ejemplos, que evidencian un buen conocimiento del tema.	Desarrolla la temática de manera extensa con varias descripciones y ejemplos, que evidencian un conocimiento oportuno del tema	Desarrolla la temática de manera profunda con abundantes descripciones y ejemplos, que evidencian un excelente conocimiento.	Nivel 4	2	PUNTAJÓN TOTAL EN CONTENIDOS	4
	Materiales y recursos	La selección no sigue un criterio adecuado.	Alguno de los materiales seleccionados tiene coherencia.	La mayoría de los materiales seleccionado son correctos.	Ha realizado una selección correcta de los materiales que va a utilizar en el taller.	Nivel 4	2		
PRESENTACIÓN	Expresión oral	Durante la mayor parte de la presentación no habla claramente. Hace muchas pausas y usa muletillas.	Algunas veces habla claramente durante la presentación. Recurre frecuentemente al uso de pausas innecesarias.	Habla claramente durante la mayor parte de la presentación, pero en ocasiones realiza pausas innecesarias.	Habla claramente durante toda la presentación. Su pronunciación es correcta.	Nivel 4	1,5	PUNTAJÓN TOTAL EN PRESENTACIÓN	3
	Tiempo	Excesivamente largo o insuficiente para desarrollar correctamente el taller	Tiempo no ajustado. Exposición excesivamente corta.	Tiempo ajustado al previsto, pero con un final precipitado por falta de control del tiempo.	Tiempo ajustado al previsto, con un final que retoma las ideas principales y redondea la exposición.	Nivel 4	1,5		
TOTAL							10		

Fuente: elaboración propia.

Anexo M. Escalas de valoración

Tres de las cuatro actividades que se van a llevar a cabo en la intervención se evaluarán a través de escalas de valoración: dos de ellas para actividades grupales cuya presentación se realiza de forma oral y una para una actividad individual que se presentará mediante un documento pdf en Teams.

Tabla 25. *Escala de valoración para la actividad 'Línea temporal'.*

INDICADORES	NIVEL DE LOGRO		
	0 puntos (no logrado)	0,5 puntos (logrado parcialmente)	1 punto (logrado totalmente)
El alumno presenta predisposición y actitud colaborativa con el grupo.			
El alumno ha adquirido conocimientos sobre la evolución de los medios audiovisuales.			
El alumno es capaz de utilizar las herramientas TIC (aplicación gratuita Visme, ordenador, Internet).			
El alumno hace uso durante la presentación de una comunicación verbal y no-verbal adecuada.			

Fuente: elaboración propia.

Tabla 26. *Escala de valoración para la actividad 'A3Media'.*

INDICADORES	NIVEL DE LOGRO		
	0 puntos (no logrado)	0,5 puntos (logrado parcialmente)	1 punto (logrado totalmente)
El alumno presenta predisposición para realizar la actividad.			
El alumno ha adquirido conocimientos sobre los grupos mediáticos en España.			
El alumno es capaz de utilizar las herramientas TIC (ordenador, Internet, Word online).			
El alumno se expresa de forma escrita correctamente, sin faltas de ortografía y/o de concordancia.			

Fuente: elaboración propia.

Tabla 27. *Escala de valoración para la actividad ‘Spots para TikTok’.*

INDICADORES	NIVEL DE LOGRO		
	0 puntos (no logrado)	0,5 puntos (logrado parcialmente)	1 punto (logrado totalmente)
El alumno presenta predisposición y actitud colaborativa con el grupo.			
El alumno ha adquirido conocimientos sobre la publicidad y el poder de la imagen en la actualidad.			
El alumno es capaz de utilizar las herramientas TIC (teléfono inteligente, ordenador, Internet, Canva, Clipchamp).			
El alumno hace uso durante la presentación de una comunicación verbal y no-verbal adecuada.			

Fuente: elaboración propia.

Anexo N. Cuestionario de autoevaluación para el taller 'Tú también puedes prevenir las *fake news*'

El docente creará un cuestionario en el grupo de Teams, a través de Microsoft Forms, que deberán responder individualmente los 15 alumnos. Los estudiantes valorarán su desempeño sobre una escala de Likert. A continuación, se transcriben las preguntas que formarán parte del cuestionario.

1. Me he comprometido con el trabajo grupal en el taller.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

2. He aportado ideas al grupo de trabajo.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

3. He llegado a dominar los conceptos básicos que integran la unidad didáctica.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

4. He mejorado mi capacidad para interpretar la información.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

5. He incrementado mi curiosidad para investigar y descubrir cosas nuevas.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

6. He aumentado mi capacidad para resolver problemas sobre la materia.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

7. He mejorado mi capacidad para extraer conclusiones.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

8. He aprendido a usar nuevas herramientas y/o programas de diseño, edición, etc.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

9. He mejorado mi capacidad de comunicación oral.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

10. Me siento satisfecho con el trabajo realizado.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

Anexo O. Cuestionario de coevaluación para la actividad 'Creadores de desinformación'

El docente creará un cuestionario en el grupo de Teams, a través de Microsoft Forms, que los alumnos deberán responder de forma grupal, poniéndose de acuerdo en cada respuesta sobre el trabajo del otro grupo. A continuación, se transcriben las preguntas que formarán parte del cuestionario.

1. El titular propuesto es característico de los bulos.

sí NO

2. Las características del contenido que indican que puede ser falso.

sí NO

3. El objetivo de difundir esta mentira es publicidad, troleo, timos, sembrar el caos, interés ideológico u otros.

sí NO

4. Este contenido podría viralizarse entre tus amigos y familiares.

sí NO

5. Alguna persona o colectivo sería perjudicado con este bulo.

sí NO

Anexo P. Escala de valoración para la futura evaluación docente

Tabla 28. Escala de valoración para la práctica docente del proyecto de ApS.

INDICADOR	NIVEL DE LOGRO				
	1	2	3	4	5
Implantar la metodología ApS y seguir sus fases fue sencillo.					
El tiempo empleado para cada actividad fue adecuado.					
Los estudiantes entendieron la metodología.					
Las actividades y tareas permitieron que el alumnado construyese su propio conocimiento.					
Los estudiantes trabajaron en equipo de forma adecuada.					
La predisposición del resto de docentes fue adecuada.					
Se han logrado los objetivos planteados.					

Fuente: elaboración propia.

Anexo Q. Cuestionario de satisfacción para el alumnado de ESO

Esta encuesta se creará a través de un [formulario de Google](#) y se pondrá en la pantalla de la sala de usos múltiples cuando acaben el taller para que los alumnos de ESO puedan acceder a él mediante un [código QR](#). Los estudiantes valorarán la actividad sobre una escala de Likert. A continuación, se transcriben las preguntas.

1. Puntúa tu impresión general sobre el taller.

1 2 3 4 5

2. Los alumnos que han ofrecido el taller poseen suficientes conocimientos sobre el tema tratado.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

3. El taller se ha desarrollado de forma amena y dinámica.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

4. Los materiales empleados son innovadores y han llamado mi atención.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

5. He aprendido a detectar bulos.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

6. Me gustaría asistir a futuros talleres sobre el tema impartidos por alumnos del centro.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

7. A continuación, escribe las sugerencias que nos quieras hacer llegar:

Anexo R. Encuesta sobre el desempeño del docente y la propuesta

El docente entrega en papel esta encuesta al alumnado en la última sesión del proyecto de Aprendizaje-servicio y este lo complementa de forma anónima. Los estudiantes valorarán la iniciativa, principalmente, sobre una escala de Likert. A continuación, se transcriben las preguntas que formarán parte del cuestionario.

1. Ordena las cuatro actividades realizadas, siendo 4 la que te haya resultado más motivadora e interesante y 1 la que menos.

- ⇒ Línea temporal
- ⇒ Spots para TikTok
- ⇒ Comparación noticias A3Media
- ⇒ Creadores de desinformación

2. El grado de aplicabilidad de los conocimientos adquiridos durante la unidad didáctica 1 ha sido muy alto.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

3. El uso de TIC me ha ayudado a comprender mejor algunos de los conceptos.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

4. Los ejemplos usados por el docente son cercanos a mi realidad cotidiana.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

5. El tiempo dedicado a las actividades es el adecuado.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

6. El trabajo en equipo me ha resultado satisfactorio.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

7. Preferiría haber realizado más actividades de manera individual.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

8. Los temas tratados me pueden servir en mi contexto familiar o con mi grupo de amigos.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

9. Las explicaciones del docente han sido monótonas y aburridas.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

10. Enseñar a mis compañeros de cursos inferiores ha conseguido que se sea más fácil aprenderme los conceptos de la unidad temática.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

11. Preferiría hacer un examen final en vez de las actividades y el taller.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

12. Estoy de acuerdo con mi calificación final.

1-Total desacuerdo 2-En desacuerdo 3-No estoy seguro 4-De acuerdo 5-Totalmente de acuerdo

13. Aspectos que cambiarías o mejorarías de las actividades, del taller o de la docencia.

Referencias bibliográficas-anexos

Domenech, M. (22 de abril de 2020). *Detectando bulos* [recurso didáctico digital].
<https://bit.ly/3E0ZZpF>

Fundación FAD Juventud (FAD). (s.f.). *Eraser* [juego online]. <https://bit.ly/3DWOAGv>

Giraldo, C. (s.f.). *Y tú, ¿cuánto sabes de los medios publicitarios?* [juego online].
<https://bit.ly/3sXYsdN>

INTEF (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. <https://bit.ly/3SAEQIt>

Referencias bibliográficas legislativas-anexos

Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 190, de 30 de septiembre de 2022, 48191 a 48315,
<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-1.pdf>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 82, de 6 de abril de 2022.
www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con

