



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

La ludificación como estrategia frente la desinformación en los alumnos de Formación Profesional

| | |
|--|-----------------------------------|
| Trabajo fin de estudio presentado por: | Reyes González Guerrero |
| Tipo de trabajo: | Propuesta de intervención |
| Especialidad: | Procesos y Medios de Comunicación |
| Director/a: | Pablo Díaz Morilla |
| Fecha: | 5 de enero 2023 |

Resumen

Esta propuesta de intervención se centra en el uso de la ludificación como estrategia metodológica para trabajar el espíritu crítico del alumnado frente a la infoxicación y todos aquellos fenómenos que, a raíz de ella, surgen como las *Fake News*, la desinformación o la posverdad.

Para ello, se han diseñado cinco (5) sesiones con juegos en los que se trabaja en la curación del contenido a partir de sus fases: búsqueda, recopilación, filtración y selección, en un refuerzo de competencias digitales y mediáticas ante un mundo donde la información se ha convertido en un factor esencial en la manipulación de la sociedad con resultados latentes en elementos tan distintos como la política, o menos relevante, la cancelación de artistas como actores o cantantes en base a informaciones con titulares que obedecen al *clickbait* pero no a la información real.

En la presente propuesta, se conocerán diferentes metodologías activas que propician el aprendizaje significativo como el aula invertida o el aprendizaje basado en problemas, para finalmente desarrollar una intervención en un curso de primer ciclo del Grado Superior de Producción de Audiovisuales y Espectáculos, más concretamente durante la impartición del módulo de Planificación de proyectos de espectáculos y eventos (0918) en la que se trabajará el contenido con actividades ludificadas vinculadas a la búsqueda de información y toma de decisiones en torno a los resultados obtenidos.

Palabras clave: gamificación, infoxicación, aprendizaje significativo, competencia digital, metodologías activas.

Abstract

This intervention proposal focuses on the use of gamification as a methodological strategy to work on the critical spirit of students against infoxication and all those phenomena that, as a result of it, arise as Fake News, disinformation or post-truth.

For this purpose, five (5) sessions with games have been designed to work on content curation from its phases: search, collection, filtering and selection, in a reinforcement of digital and media skills in a world where information has become an essential factor in the manipulation of society with latent results in elements as different as politics, or less relevant, the cancellation of artists such as actors or singers based on information with headlines that obey the clickbait but not the real information.

In this proposal, we will learn about different active methodologies that promote meaningful learning such as the inverted classroom or problem-based learning, to finally develop an intervention in a first cycle course of the Higher Degree of Audiovisual and Entertainment Production, more specifically during the teaching of the module of Planning projects of shows and events (0918) in which the content will be worked with playful activities linked to the search for information and decision making around the results obtained.

Keywords: gamification, infoxication, meaningful learning, digital competence, active methodologies.

Índice de contenidos

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 9 |
| 1.1. Justificación..... | 10 |
| 1.2. Planteamiento del problema | 11 |
| 1.3. Objetivos | 13 |
| 1.3.1. Objetivo general | 13 |
| 1.3.2. Objetivos específicos | 13 |
| 2. Marco teórico..... | 15 |
| 2.1. Cambio de paradigma educativo | 15 |
| 2.1.1. Aprendizaje significativo y metodologías activas..... | 16 |
| 2.1.2. Algunos ejemplos de metodologías activas | 18 |
| 2.2. Contexto actual: la desinformación como arma social | 21 |
| 2.2.1. Desinformación: resultado de varios fenómenos | 21 |
| 2.2.2. Curación de contenido responsable para hacer frente a la desinformación..... | 24 |
| 2.3. Ludificación en el aula, aprender divirtiéndose. | 26 |
| 2.3.1. Elementos de la ludificación..... | 27 |
| 2.3.2. Ventajas de la gamificación/ludificación..... | 28 |
| 2.3.3. El alumno en la metodología ludificada | 29 |
| 3. Propuesta de intervención..... | 31 |
| 3.1. Presentación de la propuesta | 31 |
| 3.2. Contextualización de la propuesta | 31 |
| 3.2.1. Objetivos..... | 33 |
| 3.2.2. Competencias | 34 |
| 3.2.3. Contenidos..... | 34 |
| 3.2.4. Metodología | 35 |

| | | |
|--------|--|----|
| 3.2.5. | Cronograma y secuenciación de actividades | 37 |
| 3.2.6. | Recursos..... | 44 |
| 3.2.7. | Evaluación..... | 45 |
| 3.3. | Evaluación de la propuesta..... | 47 |
| 4. | CONCLUSIONES | 49 |
| 5. | LIMITACIONES Y PROSPECTIVA | 51 |
| | Referencias bibliográficas..... | 53 |
| | Anexo I. Objetivos del módulo 0918 | 59 |
| | Anexo II. Competencias | 60 |
| | Anexo III. Resultados de Aprendizaje y Criterios de Evaluación | 62 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. Pirámide del Aprendizaje de Cody Blair | 10 |
| Figura 2. Decálogo "si dudas no compartas" contra la difusión de <i>fake news</i> | 24 |
| Figura 3. Modelo experimental de Kolb | 35 |
| Figura 4. Análisis DAFO de la propuesta de intervención | 46 |

Índice de imágenes

| | |
|--|----|
| Imagen 1. Preocupación respecto a ser víctima de Fake News | 11 |
| Imagen 2. Líderes sociales que más confianza generan | 11 |
| Imagen 3. ¿Quiénes creemos que nos mienten más? | 11 |

Índice de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. “Tablas” del menú de estilos | 10 |
| Tabla 2. Contenidos de la propuesta de intervención | 34 |
| Tabla 3. Actividad 1: Todo es mentira | 37 |
| Tabla 4. Actividad 2: ¿somos los andaluces unos catetos? | 38 |

1. Introducción

La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional se refiere en su texto a unas competencias básicas a las que define como “aquellas que son consideradas necesarias para la realización y desarrollo personal, para participar activamente en la sociedad o mejorar la empleabilidad” (p.18), añadiendo que “el desarrollo de estas competencias se realiza por múltiples vías, y queda incorporado en cualquier oferta de formación profesional en tanto que promueve el desarrollo integral de la persona” (p.18). Estas figuran en la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre) y son resultado de la adaptación al currículo español de las establecidas por la Unión Europea en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018. Son ocho (8) entre las que se encuentra la Competencia Digital: “aquella que implica el **uso creativo, crítico y seguro** de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad” (Ministerio de Educación, 2022).

Por otro lado, de un tiempo a esta parte, han aparecido nuevos términos que definen nuestro actual modelo de consumo informativo como son *fake new*, posverdad, *clickbait*, infoxicación, o la que resume y aglutina a todas ellas: la **desinformación** que, en palabras de Morejón-Llamas, Martín-Ramallal y Micaletto-Belda, es un “arma” que puede “entorpecer y complicar las relaciones internacionales, socavar la confianza de la ciudadanía en sus líderes e instituciones y desacreditar los pensamientos o planteamientos políticos opuestos” (p.3, 2022) lo que, igualmente, podemos aplicar a informaciones que difaman y socaban el honor o la privacidad de las personas. Todo ello hace que, en el contexto global actual, el desarrollo y la formación de los jóvenes en términos de competencias digitales en relación a la información principalmente proveniente de estos medios como las redes sociales sea más necesario y urgente que nunca.

Pero, **¿cómo podrían los alumnos aprender a curar la información y discernir, de forma más o menos rápida, la veracidad de los contenidos y la información ofrecida por los medios?** En la presente propuesta de intervención intentaremos aportar algo de luz, empleando la **ludificación** como metodología principal en el Grado Superior de Producción de Audiovisuales y Espectáculos, más concretamente durante la impartición del módulo de Planificación de proyectos de espectáculos y eventos (0918) al que pertenece la Unidad de Trabajo “Viabilidad

social y cultural. Alcance social de un proyecto. Segmentación. Políticas culturales”, como se indica en Orden ECD/327/2012, de 15 de febrero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de **Técnico Superior en Producción de Audiovisuales y Espectáculos**. Así mismo, debemos tener en cuenta el marco legislativo actualmente vigente para esta propuesta de intervención:

- 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).
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo.
- Orden ECD/327/2012, de 15 de febrero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Producción de Audiovisuales y Espectáculos.
- Orden de 29 de abril de 2013 por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Producción de Audiovisuales y Espectáculos. (Andalucía).

1.1. Justificación

Esta intervención surge a raíz de la observación de alumnos de primer curso de ciclo medio, con edades comprendidas entre los 17 y 24 años. Concretamente, llama la atención la interiorización que estos hacen de informaciones a simple vista inverosímiles o que, como poco, pecan de dudosas. Hablamos no solo de retos en redes sociales, como aquel que prometía blanquear los dientes comiendo pastillas de lavavajillas, también de noticias más relevantes cuya creencia no puede más que colaborar a la consolidación de una sociedad desinformada, con todos los riesgos que ello implica.

Del mismo modo, durante el mencionado periodo de observación, se aprecia como los alumnos se muestran más activos cuanta más participación se les demanda. En este sentido, es especialmente relevante la involucración que se obtiene de ellos cuando se les usa como ejemplo, o se les reta en lo que conocemos como metodología activa, que “potencia la implicación responsable de este último (alumno) y conlleva la satisfacción y enriquecimiento de docentes y estudiantes” (López, F. et al., 2005). Esto no hace más que apoyar la idea de

implementación de nuevas metodologías de la que autores como Rousseau o Dewey ya hablaban allá por el siglo XIX y XX. Este último, ya afirmó en 1926 que mediante la participación activa se potenciaba el aprendizaje más que solo escuchando. Más actualizada es la “Pirámide de Aprendizaje” de Cody Blair (Ilustración 1), en la que vemos cómo el porcentaje de retención de lo aprendido incrementa conforme el discente es más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se sugiere la metodología de ludificación, en la que se realizarán diferentes juegos que involucrarán todos los niveles, de tal forma que el aprendizaje sea realmente significativo, y lo más importante, aplicable en el día a día.

Pirámide del Aprendizaje de Cody Blair

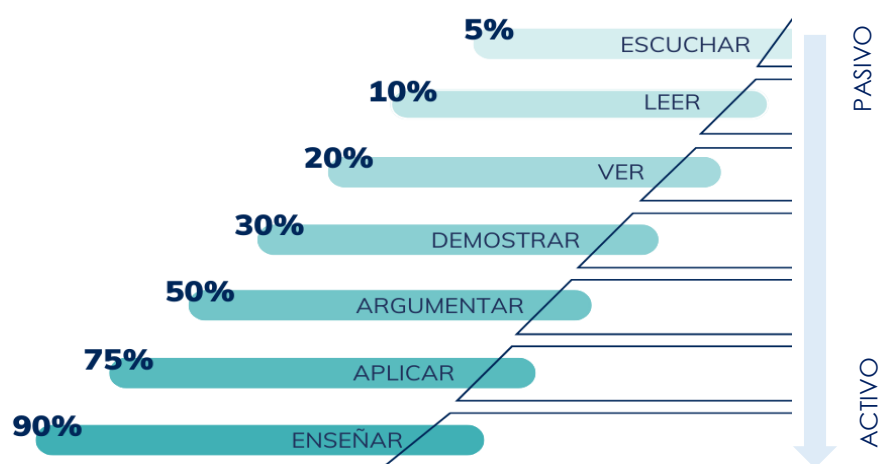


Ilustración1. Pirámide de Aprendizaje de Cody Blair (elaboración propia, 2022)

1.2. Planteamiento del problema

Según el Barómetro de confianza de Edelman de 2022 (Edelman Trust Barometer), España es el país donde más preocupación hay por la desinformación y las *fake news* (imagen 1) y, a nivel global (27 países), los periodistas son el segundo bloque social que más desconfianza genera (imagen 2), llegándose a afirmar en un 67% de los casos, que son los que más nos mienten (imagen 3).

Percent who agree

Change, 2021 to 2022

I worry about **false information or fake news** being used as a weapon

▲ All-time high in 13 of 27 countries

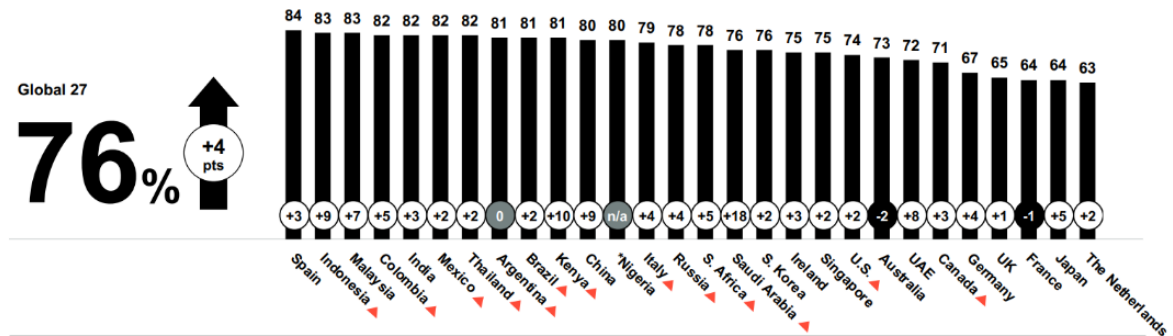


Imagen 1: Preocupación respecto a ser víctima de Fake News (Barómetro de la confianza de Edelman, 2022)

SOCIETAL LEADERS NOT TRUSTED

Percent trust

Change, 2021 to 2022

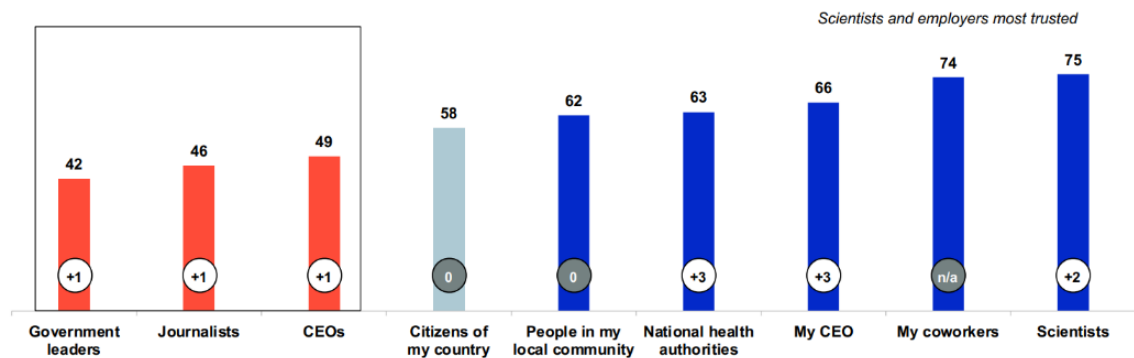


Imagen 2: Líderes sociales que más confianza generan (Barómetro de la confianza de Edelman, 2022).

MORE CONVINCED WE'RE BEING LIED TO BY SOCIETAL LEADERS

Percent who worry

Change, 2021 to 2022



are **purposely trying to mislead people** by saying things they know are false or gross exaggerations

Imagen 3. ¿Quiénes creemos que nos mienten más? (Barómetro de la confianza de Edelman, 2022)

La desconfianza, desde un punto de vista reactivo, es positiva ante la existencia de fenómenos como las *fakenews*, el *clickbait* o la posverdad, en la medida en que genera actitudes de prudencia; “precavida o vigilante, en donde es importante tomar conciencia que no todos son confiables y considerar necesario mostrarse cautos” (Yáñez, Ahumada y Cova, 2006.p.13). Sin embargo, este barómetro no tiene en cuenta la edad de los encuestados. Los más jóvenes, a pesar de ser nativos digitales, son más vulnerables ante la desinformación debido a la constante recepción de contenido, no solo formal y relevante como noticias sino también aquel que podemos llamar de ocio, sostenido por las redes sociales y, como decíamos, sus retos virales, y la sensación de control que creen tener sobre el uso e interpretación de los medios digitales, su canal de preferencia para informarse según Reuters, siendo los menos preocupados de ser víctimas de las *Fake News* (el 58% del grupo entre 18 y 24 años). (Digital News Report. Reuters 2020)

Frente a esto, y teniendo en cuenta que **los jóvenes son el sustento del futuro**, surge la necesidad de crear en el alumnado un espíritu crítico que sepa **curar información**, o al menos, intuir cuándo podría no ser del todo verídica. En estos términos es especialmente relevante la observación que se hace desde Edelman sobre la desinformación, alertando que es un fenómeno que “alimenta la desconfianza, la polarización y desigualdad” (p.12, 2021).

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Aportar al alumnado las herramientas básicas para enfrentarse a la información que día a día recibe por parte de los medios, así como de las redes sociales con espíritu crítico, con cierta “higiene informativa”, planteándose la veracidad de dichos contenidos para poder juzgarlos y formar una idea propia sobre los distintos aspectos que en ellas se tratan.

1.3.2. Objetivos específicos

- Aplicar la ludificación en alumnos adultos potenciando la participación en las actividades, adaptadas a la madurez y situación que el alumnado requiere.
- Crear actividades que motiven al alumnado y le reten en la formación del espíritu crítico.

- Debater sobre su susceptibilidad a ser víctima de la desinformación, así como sobre su papel en estos fenómenos como *prosumidores*.
- Fomentar el espíritu crítico de los alumnos mediante el empleo de elementos cotidianos, como noticias o contenidos virales de redes sociales.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Cambio de paradigma educativo

En 2011 Esteve y Gisbert hicieron una aproximación a la definición de un nuevo paradigma educativo, donde el estudiante se coloca en el centro, con una metodología que, en palabras de Matzumura J. et al. (2018) fomenta “la capacitación de personas y profesionales más versátiles, con desarrollo de habilidades para el empleo, que continúan aprendiendo a lo largo de la vida” (p.294). En este mismo sentido, la Comisión Europea en un informe sobre educación, allá por 2017, demandaba a los países miembros la adopción de una perspectiva “holística” de la educación donde los alumnos desarrollen competencias y capacidades útiles para la sociedad, aquellas que consideramos transversales:

“Pide a los Estados miembros que se centren no solo en las capacidades orientadas a la empleabilidad (...) alfabetización digital y mediática, sino también en aquellas que sean, en general, más relevantes para la sociedad, como las capacidades transferibles, transversales o genéricas”. (p.7)

De este modo, se hace una solicitud explícita a los veintisiete de Europa para que eduquen a sus niños y jóvenes en competencias no solo formales, también en otras como el liderazgo, la formación financiera y empresarial o las habilidades sociales entre otros.

También se trata la necesidad de un cambio de roles en el que el educando pase al centro del proceso educativo (Comisión Europea, 2017). Es aquí donde las metodologías innovadoras y activas adquieren un papel fundamental haciéndose presentes en la realidad educativa española tres años después con la aprobación, en diciembre de 2020, de la ley educativa actualmente vigente conocida como LOMLOE, donde se insta al profesorado a “propiciar el aprendizaje competencial, autónomo, **significativo** y reflexivo” (p.7), para lo que se deben dejar atrás enfoques tradicionalistas. Además, este texto legislativo también habla de una educación con una base claramente investigadora, mirando directamente a la experimentación y la innovación educativa (p.30), siendo este último un punto esencial para una educación de calidad. Para impulsar la innovación educativa en la Universidad de La Laguna, Carles Serrano y Gutiérrez Navarro (2017) establecieron unos objetivos extrapolables a cualquier entorno educativo que fomentan el proceso de mejora basado en la innovación:

- “Promover la innovación docente mediante ayudas económicas a proyectos de innovación educativa.
- Impulsar y estimular la innovación educativa mediante apoyo y asesoramiento tecnológico, pedagógico, metodológico y organizativo a la docencia virtual (...)
- Visibilizar, difundir y divulgar experiencias en innovación y tecnología educativa desarrolladas en la universidad (...)
- Identificar al profesorado implicado en la innovación y mejora de la calidad docente mediante el reconocimiento y consolidación de grupos de innovación educativa y premios a su labor de innovación (...)
- Gestionar, planificar y dar apoyo técnico en los procesos de evaluación de las titulaciones oficiales (...). (P.71)

De ellas podemos extraer como fundamentales, la necesidad de implicación, planificación y motivación como motores generadores de innovación además de la relevancia del mundo digital. En una sociedad donde las TIC se han convertido en factor fundamental, la educación y el aprendizaje deben adaptarse ampliando los conocimientos y aptitudes de los actores del sistema educativo (docentes, alumnos, centros...) para enfrentar esta realidad implementándola y haciendo una oportunidad del desconcierto inicial que la era digital supuso en favor del desarrollo de la sociedad del futuro (Laro González, 2019). Aquí toma especial relevancia la investigación de la realidad educativa que lleva a cambios y mejoras en las prácticas educativas, innovación mediante (Martínez González, 2017).

2.1.1. Aprendizaje significativo y metodologías activas

Si continuamos con el análisis de los diferentes elementos que se proponen por parte tanto de la Comisión Europea como de la LOMLOE, sobre el aprendizaje significativo podemos concretar, según la teoría de Ausubel, que es aquel que resulta “cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante (subsunsor) preexistente en la estructura cognitiva” (Ausubel, 1983. p.1). Esto requiere que el alumno cuente con unos conocimientos, ideas, conceptos... previos al proceso de aprendizaje, por lo que los nuevos objetos de deben

estar relacionados “de modo no arbitrario y sustancial”¹ (Ausubel, 1983). Esto implica que el aprendizaje se consigue en la medida que se conoce, maneja y aplica lo que ya se sabe, funcionando esto como anclaje de lo nuevo. De este modo, siguiendo la misma fuente, es el alumno el que genera el aprendizaje adquiriendo un **papel activo y protagonista**, en el centro del proceso educativo. Es en este punto cuando debemos comprender la relevancia y el papel de las metodologías activas.

Para Fortea (2019), la metodología educativa comprende todo aquello que responda a cómo enseñar. Además, hace referencia al término estrategia didáctica como toda aquella “pauta de intervención” que el docente aplica al aula implicando “tareas”, “técnicas” y “procedimientos” (p.9). Encontramos gran variedad y factores que participan en ellas, desde el tipo de discente hasta el contexto, la viabilidad o la motivación, por lo que es especialmente difícil no solo su clasificación (para lo que podemos acudir a Brown y Atkins, 1988; Fernández, 2006; De Miguel et al., 2006 o Zabalza, 2011), sino encontrar aquella que podemos llamar perfecta. Sin embargo, la investigación educativa sí permite establecer unas conclusiones generales a este respecto que nos llevan a pensar que la mejor es aquella que combina varias (Fortea, 2019).

Las metodologías activas tienen un enfoque funcional y significativo y unos principios que las definen y que nos permiten establecer una vinculación directa con el aprendizaje significativo ya que tanto en una como en otro:

- El estudiante se pone en el centro. Es protagonista y dueño de su proceso en la medida en que es consciente del mismo.
- El profesor hace de guía, propiciando momentos y espacios para el aprendizaje, facilitando el aprendizaje del discente.
- Se ofrecen contenidos “funcionales y significativos”, centrados en aprendizajes para el día a día, con utilidad en la cotidianidad.

¹ “Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición” (Ausubel, 1983. p.18)

- Se persigue la “comprensión profunda” así como la “**interpretación crítica de la información recibida**” (especialmente relevante en esta propuesta de intervención) (UNIR, 2022).

La intención que tiene la LOMLOE al destacar el aprendizaje significativo como objetivo final del proceso educativo es desbancar el enfoque tradicional magistral, basado en el aprendizaje repetitivo donde el alumno adquiere conocimientos aislados, relacionables o no con las estructuras cognoscitivas previas de manera aislada y literal, siendo relaciones débiles e inútiles al largo plazo (Ausubel, 1983).

2.1.2. Algunos ejemplos de metodologías activas

En los últimos años son variadas las opciones que la investigación educativa unida al uso de las TIC brinda a los docentes en la aplicación de metodologías activas que fomenten el aprendizaje significativo de los alumnos, colocándolas todas ellas como epicentro del proceso, siguiendo las tendencias de una sociedad globalizada, procurando una adaptación y preparación para la exigencia de la misma (Gaviria, Arango, Valencia y Bran, 2019). Así, se destacan las siguientes:

Flipped Classroom o Aula Invertida

En 2007 los profesores Bergmann y Sams crearon, casi sin quererlo, una metodología activa e innovadora basada en el aprendizaje autónomo de los alumnos. Tal como relatan en su libro *Flipped Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* (2012), idearon un sistema mediante el que los alumnos que perdían clases pudieran aprender la lección y seguir el ritmo sin que esto supusiera más tiempo para ellos como docentes. Grabaron las clases y las subieron a YouTube, ahora los estudiantes absentistas solo tenían que ver el contenido y volver a clase listos seguir el cronograma planteado de la asignatura. Poco a poco, empezaron a usar ese recurso los demás alumnos que asistían a clase incluso como repaso para los exámenes. De este modo, se sentaron las bases de lo que hoy conocemos como clase invertida o *flipped classroom*.

Más adelante, siguiendo el relato del mismo libro (2012), Bergmann y Sams se percataron de que los alumnos solo les necesitaban cuando se atascaban en algún contenido. Entonces decidieron grabar las clases con antelación y hacer que los

alumnos las vieran antes de la sesión de tal modo que en el aula se dedicaría todo el tiempo al trabajo en base al vídeo (dudas, actividades, etc.) Ahora sí, la metodología del aula invertida había nacido.

Esta metodología tiene como característica principal la inversión de papeles y de situaciones: **lo que tradicionalmente se llevaría a cabo en clase** (en este caso la explicación o clase magistral como tal) **se produce en casa, y la actuación práctica que se haría naturalmente fuera del aula se lleva a cabo dentro de ésta con el acompañamiento y guía del docente** (Gaviria et al., 2019). Vidal, Rivera, Nolla, Morales y Vialart destacan como ventajas de esta metodología que cuando se implementa con éxito alcanza todos los niveles de la Taxonomía de Bloom ², además de la asunción de responsabilidad por parte del alumno de su propio proceso de aprendizaje, aumentando así su compromiso, involucración y motivación (2016), gestionando ellos mismos su ritmo en el desarrollo y asimilación de los conceptos y materias, lo que añade el aspecto inclusivo como ventaja de esta metodología (Gaviria et al., 2019) y hace de esta una metodología activa.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Encuentra su origen durante la década de los sesenta en la Facultad de Medicina de McMaster (Canadá), donde apreciaron que el nivel de adquisición y comprensión de conceptos y técnicas no estaba en consonancia con la capacidad de los alumnos a la hora de aplicarlos en momentos prácticos (UNIR, 2022). De hecho, en un barómetro realizado en 2020 por la agencia IPSOS, solo un 43% de jóvenes decían sentirse preparados para encontrar respuestas y tomar acción ante los problemas de la sociedad actual. El ABP se basa en la capacidad del discente para **identificar problemas** y cuestiones sobre las que llevar a cabo un **proceso de búsqueda que permita resolverlos** y volver a comenzar en un constante bucle de preguntas (problemas) y respuestas en torno a la realidad de la materia (Araújo y Sastre, 2008). Así, los estudiantes se comprometen con un supuesto de la vida real que se presenta como

² Herramienta que permite relacionar mediante una jerarquía los diferentes objetivos que se persiguen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En orden, siguiendo el modelo de 2001 de Anderson y Krathwohl, estos objetivos serían: conocer, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. (UNIR, 2022).

punto de partida (problema) y sobre el que van a averiguar lo que conocen y desconocen, pero necesitan saber aplicando nuevos conocimientos y herramientas que les permitan llegar a la resolución del mismo de tal modo que “el problema dirige el aprendizaje” (Pérez Granados, 2018. p.157).

Así mismo, Pérez (2018) destaca del ABP el rol de orientador que adopta el docente, acompañando y apoyando a los grupos en su discurso de aprendizaje y la motivación que se ha comprobado que supone para el discente el hecho de que se pongan sobre la mesa situaciones reales, con los que sentirse identificados, al darles esta buena muestra de la utilidad del aprendizaje que están adquiriendo.

Aprendizaje – servicio (ApS)

¿Y si unimos formación, aprendizaje, y compromiso social? Esta es la premisa de la metodología ApS (Aprendizaje – servicio). En palabras del Centro Promotor del aprendizaje – servicio de Cataluña (2022), esta metodología liga estos aspectos en torno al servicio a la comunidad, con una planificación en la que los participantes aprenden fijándose y actuando sobre una realidad con el fin de mejorarla, siendo una metodología de entidad social. Por tanto, se puede hablar de una mezcla entre aprendizaje basado en proyectos y la colaboración y ayuda a la comunidad (Batlle, 2010).

Es una metodología en general aceptada y llevada a cabo por multitud de centros en nuestro país, aunque en ocasiones queda desdibujada la aportación formativa de esta práctica, principalmente por su difícil evaluación (Paéz Sánchez y Puig Rovira, 2013). Según Puig serían tres los factores que aportarían significado pedagógico y formativo a estos proyectos de servicio a la comunidad: localización de un problema para el entorno social del discente, que se convierte en el objetivo del proyecto, la capacidad de establecer una posible solución y la capacidad para establecer una relación entre esto y el currículo (incluidos valores) de lo cursado (2009). Volviendo sobre Paéz Sánchez y Puig Rovira, consideran que la reflexión es la clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la puesta en marcha de esta metodología, de tal modo que, sin una reflexión sobre lo llevado a cabo, con simples acciones mecánicas de voluntariado en la comunidad no se cumpliría el objetivo de ApS, ni sería una puesta en práctica de la metodología, simplemente un voluntariado escolar (2013).

Además, desde el Centro Promotor del Servicio-Aprendizaje de Cataluña también se establecen algunas delimitaciones de lo que no sería una puesta en práctica del ApS (2022):

- Un plan de voluntariado
- Un proyecto metódico y superfluo
- Ni unas prácticas, ni experimentación, ni investigación sobre el terreno de un aspecto social en la comunidad.

Para Jeremy Rifkin (1998) el ApS era el ejemplo de lo que él llamaba la “educación civil”, de la que destacaba la experimentación real en la solventación de problemas reales, y capacidad para desdibujar las líneas sociales de clase, barrio o estatus.

2.2. Contexto actual: la desinformación como arma social

Vivimos en una época donde Internet y los medios sociales, así como los recursos informativos han emigrado al entorno digital, adquiriendo gran relevancia para profesionales, también en los entornos económicos e incluso políticos (Bonilla del Río, Diego-Mantecón y Lena-Acebo, 2018)

2.2.1. Desinformación: resultado de varios fenómenos

Como se ha comentado previamente en esta propuesta de intervención, la desinformación es resultado de un conjunto de fenómenos que han irrumpido en la sociedad del siglo XXI con los nuevos medios, sobre todo las redes sociales, que nos han hecho adquirir un nuevo rol en la sociedad como *prosumidores* de información. Este término se lo debemos a Alvin Toffler (1981) que lo empleó en su obra *La Tercera Ola* para referirse a aquellos consumidores que también producen en una sociedad donde los medios de comunicación se han desmasificado y las personas pasan a ser productores de lo que consumen (Lozada, Fonseca y Martínez, 2021), con los riesgos que ello implica y que la siguiente frase de Carl Seagan resume a la perfección en una “mezcla combustible de ignorancia y poder, tarde o temprano, va a terminar explotando en nuestras caras” (2017).

En este sentido, en diferentes investigaciones sobre comunicación parece haber consenso en que el hecho de ser nativos digitales no asegura un correcto uso de las nuevas tecnologías (Fajardo, Villalta y Salmerón, 2016) y es aquí donde reside el riesgo de la era de los prosumidores. Lozada et al. (2021) reflexionan sobre el control social persuasivo y la

relevancia de los medios de comunicación, observando que al desaparecer la exclusividad sobre la información ésta se ha democratizado, pero a la vez se ha asumido un riesgo de manipulación de ese control social, entendido este como “el conjunto de prácticas, actitudes y valores destinados a mantener el orden establecido en las sociedades”.

En este vertiginoso contexto surge la **desinformación**, uno de los grandes retos a los que se enfrenta el sector de la información y la comunicación a día de hoy (García y Salvat, 2021). En palabras de la Comisión Europea (2018), la desinformación responde a toda información “falsa, inexacta o engañosa” creada para con intención para generar algún perjuicio o conseguir alguna ganancia. Del Fresno añadía en 2019 a esta definición la voluntad de influir en grupos sociales, completando la definición con la que abordaremos la presente propuesta de intervención y de la que en ambos casos destacamos la **intencionalidad**. Esta práctica no es novedosa, pero sí se ve intensificada por el contexto actual previamente mencionado y condicionado por los medios masivos (Guallar, Codina, Freixa y Pérez-Montoro, 2020)

Si se estudia la desinformación es inevitable tratar varios fenómenos íntimamente relacionados y diferenciados por matices mínimos, pero determinantes en el panorama actual y que se podría decir que de algún modo la componen y definen.

Noticias Falsas (*Fake News*)

Se trata del concepto más extendido para referirse a la desinformación y es tan actual que ya hay varios diccionarios que lo recogen. En el caso del de la RAE, no se recoge como tal, se considera un anglicismo y se promueve el uso de la palabra “bulo” como sinónimo de Fake New, o la compuesta: Noticia Falsa (RAE, 2022). Siguiendo esta definición entendemos como un bulo todo aquello que es falso y tiene un fin (generalmente perjudicial para terceros). La cuestión es que el término Fake New es más concreto, al centrarse en el ámbito de la noticia. Así, el diccionario Collins lo define como una mentira que parece ser una noticia real, con la difusión que esto implica (Guallar et al., 2020).

Infoxicación

Mussico (2021) hace una comparativa entre el horror vacui del arte y el comunicativo para definir la infoxicación, defendiendo que vivimos un momento de “hiper-

información” donde no hay un momento para el silencio informativo, situación que el individuo no es capaz de gestionar, generándose una situación de estrés, “tóxica” y de “sobrecarga informativa” (p. 17). Así mismo destaca el efecto más directo y palpable de la infoxicación que es la inhabilidad para procesar el volumen de información que se recibe cada día y peor aún, de verificarlo.

El ejemplo más palpable de este fenómeno es la llamada por la propia Organización Mundial de la Salud como *infodemia*, consistente en la constante recepción de información falsa o inexacta sobre la pandemia del Coronavirus (origen, efectos, síntomas, vacunas...) y de la que se han nutrido los grupos “negacionistas” (2020).

Clickbait

Jiménez y Gómez Franco (2019) hablan de este término anglosajón como “cebo de noticias”, al tratarse de una práctica llevada a cabo por las empresas de comunicación para mantener o incrementar el alcance de sus noticias web, que es lo que luego les dará ingresos en términos publicitarios. Así, se propone un titular que poco o nada tiene que ver con la realidad de la noticia, generalmente más sensacionalista, omitiendo información o aprovechando juegos de palabras para que el usuario entre en la información (Jiménez Palomares y Gómez - Franco, 2019). Por ejemplo: [“De María Pombo a Joan Manuel Serrat: famosos españoles que consumen marihuana”](#). Al entrar en la noticia, comprobamos que se trata de cannabis medicinal y que, por ejemplo no es María Pombo, sino su hermana Marta. Como podemos comprobar, este ejemplo los es para todos los fenómenos comentados, los bulos, la desinformación, el clickbait y la infoxicación, en la que se consumen estas noticias sin capacidad de filtración como se ha mencionado previamente.

Posverdad

Según la RAE, este término obedece a aquella “distorsión deliberada de una realidad que manipula creencias y emociones” (2022) y, al igual que en los fenómenos anteriores, es fundamental la intencionalidad a fin de manipular el sentir público y, por tanto, generar movimientos generalmente sociales y de opinión en consecuencia basados en mentiras. En palabras de Del Fresno (2019), la posverdad sería una “reorganización de los hechos desde una voluntad ideológica y política concreta” que además necesita ser

legitimada con el único fin de establecer la emoción como principio de veracidad: si lo que leo, veo, o escucho me genera una sensación real (ira, tristeza, etc.), el hecho probablemente sea también real (p.3), sustentándose la posverdad en creencias, ideas falsas (consecuencia de las fake news) y convicciones personales (Barrientos - Báez, Caldevilla - Domínguez y Yezers'ka, 2022). Para varios autores como Manfredi y Del Fresno (2018 y 2019), el riesgo real de este fenómeno se encuentra en las similitudes que esta estrategia política e ideológica tiene con los mecanismos totalitaristas y populistas, que apelan a la emoción del pueblo para generar conductas, llegando a considerarlo una "herencia del totalitarismo (...) en el seno de las democracias liberales en tiempos de Internet" (p.3). Para Rubio Núñez (2018), al hablar de posverdad, lo hacemos de una "propaganda posmoderna", por la relación directa que el fenómeno guarda con la política (p.202).

Un gran ejemplo de posverdad y de sus consecuencias, es lo acontecido en las elecciones presidenciales americanas de 2016. En octubre de 2017 se celebró un juicio con las grandes empresas tecnológicas como Twitter, Facebook o Google donde se acusaba a Rusia de haber difundido *fake news* que habrían alcanzado a cerca de 126 millones de personas con el fin de potenciar la candidatura de Donald Trump, dividiendo y sembrando discordia en el pueblo americano (Rubio Núñez, 2018).

2.2.2. Curación de contenido responsable para hacer frente a la desinformación

Lluís Codina, de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona elaboró un documento en 2018 en el que establece el esquema básico y los recursos necesarios para llevar a cabo una buena curación de contenidos en la Facultad de Comunicación, para los alumnos y futuros periodistas. En esta pequeña guía, se define la curación de contenidos como un proceso compuesto de diferentes acciones que llevarán a crear un contenido fiable. Junto a Codina (2018), López - Borrull y Ollé (2019) hablan del modelo de las 4S (por las palabras que lo definen, en inglés) para la curación de contenido de Leiva- Aguilera y Guallar (de López-Borrull y Ollé, 2019). La primera de las S obedece al término search, búsqueda en español y recoge no solo las búsquedas de información típicas, también la creación de alertas para la monitorización de los contenidos, que nos permitirá hacer seguimientos y por tanto conocer mejor la cuestión. Después, encontramos la selección (select en inglés) en la que el profesional

de la comunicación deberá elegir con qué de todo lo recabado se queda para la redacción o elaboración del contenido en la siguiente fase, la caracterización (sense making) en la que se unen todas las informaciones seleccionadas para crear el relato y por último difundirlo (share).

Esto es lo que los profesionales pueden hacer por los consumidores, pero como decíamos previamente, actualmente la información ya no la controlan solo los medios y empresas de información, por lo que podemos encontrar informaciones que no han pasado por ningún proceso responsable y ser, en palabras del director de la Federación de Organismos de Radio y Televisión Autonómico (FORTA) (2021) víctimas del engaño sistematizado de las *fake news*. Ante esto, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en colaboración con esta entidad elaboraron una guía básica con diez aspectos a tener en cuenta en toda información:



Imagen 2. Decálogo de la Junta de Andalucía contra la desinformación. Elaboración propia, 2022.

2.3. Ludificación en el aula, aprender divirtiéndose.

Cuando hablamos de ludificación o gamificación, hacemos referencia a “la integración de los videojuegos o estrategias lúdicas en los entornos educativos para propiciar los aprendizajes significativos en los estudiantes” (Paguay Guacho, Hernán Cantuña, Carrillo Baldeón, Cevallos Vizuite, 2020. P.74.), motivando y aumentando las capacidades de concentración y satisfacción del alumnado según destacan estos autores, entre otras ventajas como la diversión y motivación (Deterding, Dixon, Kahled y Lennart, 2011) que para Alafouzou, Lamprinou y Paraskeva, es un factor esencial del aprendizaje, mejorando el proceso cognitivo y el compromiso colectivo con el mismo (2018). A esto se debe sumar la realidad actual en la que los alumnos son en su mayoría nativos digitales, con todo lo que ello supone: impaciencia, voluntad de hacer cosas relevantes, de dejar una huella en el mundo, cambiarlo y crecer con el autoaprendizaje por bandera, siendo muy autónomos e individualistas en caso de los nativos pertenecientes a la Generación Y (nacidos de 1980 a los 2000) y más colaborativos en el de la Generación Z (del 2001 hasta la actualidad) (García y Mesa, 2019). Por todo ello, la educación tradicional ya no vale y las metodologías innovadoras y activas copan cada vez más las aulas, adaptándose a la realidad del alumnado (Perdomo Vargas y Rojas Silva, 2019).

El concepto de ludificación surge a finales del siglo XX, pero alcanza mayor popularidad gracias a la consolidación de los medios digitales, que facilitan la introducción de los elementos propios de la gamificación (Rodríguez y Santiago, 2015), que explicaremos más adelante, así como el uso cada vez mayor de videojuegos, con un 52 y 48 por ciento de población española masculina y femenina (respectivamente) que admite dedicar tiempo a este tipo de ocio en 2021 (Statista, 2022). Así aparecen los primeros artículos científicos al respecto ya a finales de la primera década y durante la misma del siglo XXI.

Como fin, esta metodología debe promoverse como facilitadora del proceso de aprendizaje, disminuyendo el esfuerzo cognitivo (Chorro, Ortega-Ruipérez. 2020) y motivando al alumnado. Para Werbach y Hunter (2012), autores principales y más reconocidos de esta metodología, es tan sencillo como hacer divertido algo que, en principio no lo es, siguiendo la pregunta “¿hay modo de hacer de esto algo divertido? Y seguirla hasta el resultado final. Sin embargo, no se debe perder el foco del objetivo: el aprendizaje. Por tanto, la gamificación debe ser una propuesta integradora de contenidos y evaluable (Borrás - Gené, 2018), que además tiene unas estructuras, elementos y características generales comunes.

2.3.1. Elementos de la ludificación

Como metodología educativa encontramos elementos propios del entorno como el docente y el alumno, que adquieren un rol distinto al tradicional. Como se comentaba en el apartado 2.1 sobre el aprendizaje significativo, el docente deja el protagonismo al alumno cediéndole un lugar en el centro del proceso e introduciéndolo en lo que Johan Huizinga llamó, en 1939, el **Círculo Mágico**, cuando quiso exponer la importancia del juego en la sociedad y que sería algo así como los límites físicos del lugar de juego, que lo mantienen a parte de la realidad y donde se accede voluntariamente, hay unas reglas que deben ser respetadas que nada tienen que ver con las de la cotidianidad ni el acuerdo social y cívico establecido, donde el individuo puede tomar “decisiones significativas” sintiéndose autónomo y sin miedo a descubrir al existir el “error permitido” en un entorno que como definía debía ser sobre todo divertido (Cornellá, Estebanell y Brusi, 2020).

Además, encontramos unos elementos principales detallados por Chaves-Yuste (2019), citando a Werbach y Hunter: dinámicas, mecánicas y componentes de la gamificación.

Dinámicas

Responden a aquello que hace al jugador estar involucrado en el juego. Werbach y Hunter lo relacionaban con aspectos psicológicos primarios (deseso) de todos los individuos como las relaciones personales, o por ejemplo la ambición que produce el querer lograr la recompensa del juego, o el miedo a perderla. García- Casaus, Cara Muñoz, J.F., Martínez-Sánchez y Cara-Muñoz, M. (2020) se apoyan en la división de Cortizo Pérez et al (2011) para dividir las dinámicas en:

- Recompensas. El beneficio que obtiene el jugador con su esfuerzo y que le llevará a repetir la conducta. Debe motivarlo ya que si no le interesa el individuo no luchará por ello.
- Estatus. Posición respecto al resto de jugadores. Está muy vinculado al reconocimiento.
- Logros. Cuando se consigues se genera satisfacción personal, pero para ello el alumno debe haberse sentido retado, por lo que los juegos no pueden ser fáciles, deben tener cierta dificultad para que el logro sea realmente considerado como tal.

- **Expresión.** Todo alumno queda representado por un avatar de acuerdo a su elección y autodefinición. Se le debe permitir poner el nombre que quiera y, en caso de tener una imagen visual, que sea la que desee. El papel del docente en este aspecto es contribuir a que se respete, recordamos que estamos en el Círculo Mágico del juego.
- **Competición.** Es importante que en el entorno educativo se mantenga un buen ambiente. La competición es buena, ayuda al alumno a superarse y seguir trabajando y esforzándose, pero no se debería llegar a conductas de competencia insana como frustración excesiva (llantos, por ejemplo).

Mecánicas

Siguiendo a Gracia-Casaus et al. (2020) las mecánicas nos llevarán a la consecución de los objetivos del juego y son motivadores para los participantes. Los mismos autores, en referencia a Cortizo-Pérez et al. (2011) destacan los puntos, niveles, premios, clasificaciones y los retos y misiones, recomendando estos últimos especialmente para las dinámicas grupales y para la motivación del alumnado al dividirse el logro final en varios retos o misiones que se deben ir superando, por lo que ven resultados a corto plazo.

Componentes del juego

Citando a Werbach y Hunter (2012) se destacan los logros, que representan el objetivo que se consigue; avatares, como la representación del jugador en el Círculo Mágico; luchas con el jefe, entendidas como retos que harán subir de nivel al alumno; los niveles, que se recomienda que sean ascendentes siempre de acuerdo a la complejidad y las tablas de clasificación o ranking según el nivel de logro de los diferentes retos, entre otros componentes.

2.3.2. Ventajas de la gamificación/ludificación

Cornellá et al. en su artículo titulado "Gamificación y aprendizaje basado en juegos" (2020) dejan varias posturas psicopedagógicas en relación al juego y sus diferentes ventajas respecto al proceso educativo en base a distintos autores a lo largo de toda la historia: para John Dewey (1997), el juego ayuda al desarrollo social y mental de la persona; Montessori (1967) destaca del juego la autonomía con la que se avanza en el caso de los niños que juegan y descubren el

entorno mediante el juego, a un ritmo personal; Freud (1969) lo relacionó directamente con el placer (recordamos las dinámicas, basadas en los principios primarios del individuo como el miedo o el placer) que el juego provoca al niño y que le motiva a repetir la conducta del juego; Bruner veía en el juego un simulacro de la vida, pero en un entorno seguro (error permitido); por su parte, Piaget destaca del juego que es algo innato que no se pierde, que incluso de adultos pertenece dicha conducta (1999) y por último, se destaca también la apreciación de Vigotsky (1978) que ve en el juego un modo de interpretación de la realidad de los niños. Todas estas posturas muestran varias de las ventajas, la articulación y fundamentación de la ludificación. Fueron planteadas su mayoría en el entorno infantil, pero con los estudios y propuestas de diferentes pedagogos, entre los que destacan Werbach y Hunter, autores de *For The Win* (primer libro sobre gamificación, 2012), se ha extrapolado a diferentes etapas de aprendizaje y desarrollo.

2.3.3. El alumno en la metodología ludificada

La gamificación, como todas las metodologías activas pone al alumno en el centro de la práctica didáctica, por tanto, tiene un papel esencial. En el caso de la gamificación aún más ya que de su actitud dependerá el éxito o fracaso de la práctica y por tanto se necesita el perfil de alumno activo. Para Alonso, Gallego y Honey (2007), los discentes activos son aquellos que se mueven por la curiosidad, le gustan los retos y son enérgicos, saben trabajar en grupos, se involucran y nos les importa ser el foco de atención o centro de las iniciativas y sin importar ser el centro de las iniciativas. Además, los mismos autores nos detallan que, como la mayoría de los nativos digitales, este tipo de estudiante es impaciente y se cansa de los plazos largos. Bartles (1990) definió los distintos perfiles que los alumnos podía adoptar inconscientemente en el proceso y que el docente debería esperar:

- Killer (Asesino): es el más competitivo. Su objetivo es ganar y su máxima preocupación será sumar puntos.
- Explorer (explorador): le motiva el conocimiento, descubrir y explorar las posibilidades del juego. Su objetivo se centra en pasar de nivel para seguir descubriendo cosas nuevas.
- Achiever (triunfador): se centra más en los objetivos a corto plazo (retos). Prefiere pequeñas victorias constantes a la suma final de puntos.

- **Socializer (socializador):** es extrovertido y comunicativo. Le motiva el contacto y las relaciones interpersonales, colaborar, interactuar etc.

Conocer el perfil del alumnado nos permitirá hacer una metodología ludificada más atractiva y en consonancia con sus motivaciones, además de situar al docente en qué esperar de cada juego (UNIR, 2022).

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. Presentación de la propuesta

| | | | |
|--------------------------------|---|-------------------|-----|
| Ciclo Formativo | Técnico Superior en Producción de proyectos Audiovisuales y Eventos | CINE | 5-b |
| Módulo | Planificación de proyectos de espectáculos y eventos | Curso | 1º |
| Código Módulo | 0918 | Equivalencia ECTS | 11 |
| Horas totales | 224 | Horas semanales | |
| Cualificación Asociada | | | |
| Código | | | |
| Unidad de Competencia Asociada | | | |
| Código | | | |

3.2. Contextualización de la propuesta

Marco legislativo

El sistema educativo español se articula, tradicionalmente, en torno a tres niveles de concreción curricular: el primero corresponde a la Administración Pública, incluyendo normativa a nivel tanto estatal como autonómico; el segundo, que obedece a la autonomía de los centros (Proyecto Educativo de Centro o Programaciones Didácticas de cada módulo, ect.) y, por último, el tercer nivel lo conforman los docentes con sus programaciones de aula. De este modo, para la presente propuesta de intervención emplearemos el siguiente marco legislativo:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación general de la Formación Profesional.
- Real Decreto 1681/2011, de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Producción de audiovisuales y espectáculos y se fijan sus enseñanzas mínimas. (Estatal)
- Orden ECD/327/2012, de 15 de febrero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Producción de Audiovisuales y Espectáculos (Estatal)
- Orden de 29 de abril de 2013 por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Título de Técnico Superior en Producción de Audiovisuales y Espectáculos (Comunidad Autónoma de Andalucía)

El centro y los alumnos

La presente propuesta de intervención se plantea para un grupo de veintidós (22) alumnos de primer año del Ciclo Superior Técnico de Producción de Audiovisuales y Espectáculos de un centro de la capital hispalense (Andalucía). Este centro es de titularidad privada, está ubicado en una zona residencial cercana universidades e instituciones como un club deportivo, unos juzgados y un edificio multiusos con empresas de todo tipo, medios de comunicación, gimnasios, gestorías, etc. también encontramos en el entorno varios centros de enseñanza infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Cuenta con una buena conexión mediante transporte público (tren, metro, tranvía y autobuses) además de zonas cercanas donde aparcar. El centro dispone, además de las aulas todas equipadas con proyectores y ordenadores para los docentes, de zona de estudio, biblioteca, aula de ordenadores con medios para llevar a cabo tareas específicas como diseño gráfico, producción, etc. Al ser un centro perteneciente a una entidad propietaria de una universidad, todo el alumnado tiene acceso a los recursos de la misma, disponiendo de plató de tv y de estudio de radio. En cuanto a recursos TIC, los alumnos disponen en su mayoría de dispositivos portátiles y/o tablets. Sin embargo, el centro cuenta con tablets para que los alumnos que no disponen de ellos, si quieren, puedan usarlos en clase con posterior devolución al finalizar la jornada.

Respecto a los alumnos, nos encontramos ante un grupo de veintidós (22) chicos y chicas de entre diecisiete (año natural de los 18) y cuarenta y cinco (45) años de edad. Obviamente esto supone una gran diversidad en cuanto a etapas de desarrollo y maduración entre alumnos del

mismo grupo, factor que se tendrá en cuenta para la presente propuesta de intervención junto a posibles adaptaciones (nunca curriculares) de acuerdo a necesidades educativas especiales (NEE) o de apoyo educativo (NEAE), si las hubiera. Además, en este modelo de grupos es natural que algunos ya hayan tenido sus primeros contactos con el mundo laboral y otros, sin embargo, no. Por ello, se generarán diferentes opciones para la puesta en marcha de las actividades propuestas más adelante.

3.2.1. Objetivos

Generales

Dentro del Ciclo Superior en Técnico de Producción de Proyectos Audiovisuales y Eventos, la propuesta se centra en el módulo 0918: Planificación de proyectos de espectáculos y eventos, cuyos objetivos generales, en relación a la consecución del título quedan recogidos en la Orden de 29 de abril de 2013 de la Junta de Andalucía Generales. De todos ellos, se han extraído los que afectan a esta propuesta de intervención y que se encuentran en el Anexo I del presente documento. A *grosso modo*, este es un módulo que acerca al estudiante al proceso previo que se debe llevar a cabo antes de poner en marcha cualquier proyecto audiovisual o evento, conociendo sus características básicas, las necesidades que conllevan y la viabilidad del proyecto (recursos necesarios, temporalización, tecnología disponible, legislación que afecta a la idea, etc) e incluso la capacidad de adaptación a los inconvenientes que, durante este proceso, de eminente **investigación**, puedan surgir para seguir con el proyecto en cuestión.

Didácticos

A continuación, se expresan algunos de los objetivos didácticos que nos planteamos en la ejecución de este módulo (0918):

1. Valorar la investigación como un elemento inherente al proceso y fase planificación en la producción de proyectos audiovisuales y eventos, siendo conscientes de la desinformación, conociendo elementos y técnicas que permitan una toma de decisiones con espíritu crítico y basada en factores fiables.
2. Asumir responsablemente el papel de *prosumidores*, siendo conscientes de que toda información es susceptible de convertirse en una herramienta para otros y seleccionando adecuadamente las fuentes tanto para crear, como para consumir

información y contenidos (considerando los proyectos audiovisuales y eventos como tales).

3. Conocer y valorar los recursos disponibles para hacer uso de los mismos con eficacia en la planificación de los proyectos.
4. Analizar la viabilidad del proyecto de acuerdo al segmento al que esté dirigido y en consonancia con unas políticas culturales socialmente responsables.

3.2.2. Competencias

El Real Decreto 1681/2011, de 18 de noviembre, establece como competencia general del título de Técnico Superior en producción de proyectos Audiovisuales y Espectáculos la planificación, organización, gestión y supervisión de los diferentes recursos para la producción de estos garantizando la ejecución de lo planteado en el tiempo y la forma propuestos incluyendo los términos económicos y de calidad (2011).

Además, diferenciamos en la misma ley una serie de competencias profesionales, personales y sociales, que recogemos en el Anexo II del presente documento.

3.2.3. Contenidos

Dentro del módulo 0918 y según la Orden de 29 de abril de 2013, de Andalucía encontramos una amplia variedad de contenidos que llevarán al alumnado a la consecución tanto de los objetivos como de las competencias previamente detalladas. Para la presente propuesta de intervención, nos centraremos en la Unidad de Trabajo (UT en adelante) **Evaluación de la viabilidad del proyecto de artes escénicas, musical o evento** queda relacionado con todos los elementos anteriores, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación (Anexo III) del siguiente modo:

Módulo 0918: Planificación de proyectos de espectáculos y eventos.

UT 1: Evaluación de la viabilidad del proyecto de artes escénicas, musical o evento.

| OBJETIVOS | | CONTENIDOS | R.A. (Resultado de aprendizaje) | CRITERIOS DE EVALUACIÓN |
|---|------------|--|------------------------------------|--|
| GENERALES | DIDÁCTICOS | | | |
| a), b), e), n), ñ), o) | 1, 2, 4 | 1.1 Empresa de producción de espectáculos y eventos. | R.A.1 | CE1.1./CE1.2./CE1.4/CE1.5/CE1.6 |
| COMPETENCIAS A), B), D), N), Ñ) | | 1.2 El proceso de producción de audiovisuales y espectáculos. | R.A.3. | CE3.1/CE3.3/CE3.6 |
| | | 1.3 Condicionantes y limitaciones de nuestro proyecto. Recogida de información | R.A.4 | CE4.2/CE4.5/ CE4.4/ CE4.6/ CE4.7 |
| | | 1.4 Viabilidad social del nuestro proyecto: políticas culturales. | | |
| | | 1.5 ¿Cómo afecta la legislación a mi proyecto? | R.A.5 | CE5.1/CE5.2/CE5.4 /CE5.5/CE5.6 |
| | | 1.6 Viabilidad económica del proyecto: objetivos, financiación y rentabilidad | | |
| | | | | |

Tabla 2. Contenidos Propuesta de intervención. Elaboración propia, 2022

3.2.4. Metodología

Esta propuesta de intervención gira en torno al empleo de la ludificación como metodología preeminente, sin embargo, y como se destacaba en el marco teórico, la mejor metodología es aquella que combina varias. Por ello, se hará uso de algunas diferentes, desde las tradicionales-expositivas, en las que se darán explicaciones y clases magistrales basadas en teoría, hasta otras activas entre la que destacaremos la ludificación. Para todo ello, nos apoyaremos en el modelo experimental de Kolb (1984) que establece diferentes fases del aprendizaje en base a momentos que incitan, impulsan y motivan el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, vincularemos cada tipo de actividad (iniciales, de desarrollo,

finales y complementarias o extraescolares) a una fase del proceso (motivación, activación, exploración, estructuración, aplicación y concluir), creando una secuencia didáctica.

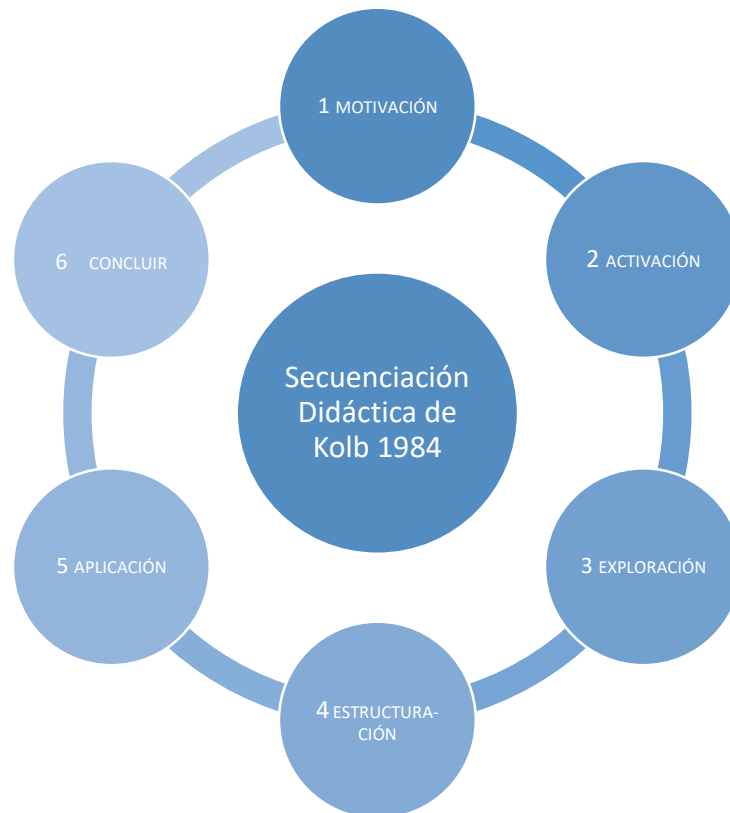


Figura 3. Modelo experimental de Kolb (1984). Elaboración propia, 2022 (de Kolb, 1984).

Así, nuestras actividades iniciales corresponderán a las fases uno y dos, las de desarrollo a las tres, cuatro y cinco pudiendo las finales pertenecer tanto a la cinco como a la seis: concluir. Igualmente, las actividades complementarias y/o extraescolares podrán considerarse en cualquiera de las fases. Este modo de entender la metodología, acerca la práctica docente en Formación Profesional al modelo educativo que la LOMLOE pretende implantar en nuestro país.

Además, y según la orden de 29 de abril (Junta de Andalucía, 2013), este módulo cuenta con **224 horas de impartición en el total del curso** a razón de siete (7) semanales. Son cinco las unidades de trabajo, lo que supone unas 44 horas por UT. Sin embargo, no se realizará un reparto equitativo de horas entre las UT por la diferencia de volumen de contenidos en unas y otras. De este modo, nuestra UT abarcaría de la primera semana de octubre a la segunda de noviembre, cinco (5) semanas, treinta y cinco (35) horas en las que se dedicarían 16 a las actividades objeto de la propuesta, basadas en la ludificación siendo dos de ellas las centradas en ella como metodología para hacer frente a la desinformación. Acabaría el trabajo antes que

el trimestre, de tal modo que se comenzaría a impartir las siguientes UT antes de Navidad. Semanalmente se proponen tres días con sesiones de 2 horas y una con duración de 60 minutos. Las actividades están planificadas para que se lleven a cabo entre la sesión de los jueves, de dos horas y la de los viernes, de una.

3.2.5. Cronograma y secuenciación de actividades

A continuación, se plantean las diferentes actividades que se realizarán durante la Unidad de Trabajo 1 “Evaluación de la viabilidad del proyecto de artes escénicas, musical o evento”. Todas ellas forman parte de un ranking del tema donde los alumnos irán moviéndose en función de sus triunfos o desaciertos en las diferentes actividades/juegos. Al finalizar la UT a los 3 primeros obtendrán un beneficio de 0,5 en el examen.

Actividad 1: Todo es mentira

Para esta actividad, los días previos se habrá trabajado con los alumnos la importancia de la recogida de información y posterior curación de la misma ante la actual situación en la que las redes sociales e Internet han cambiado por completo el mundo de la información y donde discernir la realidad de la mentira es fundamental.

| | | |
|--|-----------------------------------|---|
| RA1 | | Temporalización: segunda semana de octubre (3 sesiones, 6 horas) |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAJE: a), ñ) | | |
| CONTENIDOS: -Técnicas de recogida de información. - Curación de información. - Análisis y valoración de documentación. | | CRITERIOS DE EVALUACIÓN: CE1.2 |
| METODOLOGÍA | DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD | EVALUACIÓN |

| | | |
|--------------|--|--|
| Ludificación | Por parejas, los alumnos redactarán “noticias” que hayan visto u oído en los últimos días y las reharán bajo la indicación del docente que a cada uno le habrá asignado aleatoriamente que adultere o no la noticia (papelitos que cogen como un sorteo). Al día siguiente, se proyectarán y leerán las noticias en clase y las parejas deberán identificar en base a lo trabajado en clase y con un tiempo marcado cuáles son reales y cuáles están alteradas. Cada acierto hará subir en un ranking a las parejas. | <p>Tipo de actividad: de aplicación.</p> <hr/> <p>Instrumentos de evaluación: ranking, noticias, lista de cotejo sobre el proceso de búsqueda de información, debate, diario de clase. Escucha y observación por parte del docente</p> |
|--------------|--|--|

Tabla 3. Actividad 1: Todo es mentira. (Elaboración propia, 2022).

Actividad 2: ¿Somos los andaluces unos catetos?

Esta actividad sirve como premisa para reflexionar sobre la imagen de Andalucía fuera de nuestras fronteras, y la diferencia existente entre esos tópicos y la realidad cultural de la Comunidad Autónoma. Previamente se habrá trabajado en clase el concepto de políticas culturales, así como el alcance y la relevancia social de los proyectos audiovisuales, espectáculos y eventos.

| | |
|---|--|
| <p>RA1/RA4</p> <p>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE: a), e), ñ)</p> | <p>Temporalización: tercera semana de octubre (2 sesiones, 3 horas)</p> |
| <p>CONTENIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Viabilidad social y cultural. Alcance social. -Políticas culturales -Técnicas de recogida de información | <p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN:</p> <p>CE1.2/ CE4.4, CE4.5, CE4.6</p> |

| METODOLOGÍA | DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD | EVALUACIÓN |
|--------------|---|---|
| Ludificación | Es el segundo juego del ranking del tema. En él, se reproducirá un vídeo de diferentes personalidades vertiendo afirmaciones sobre el nivel cultural de los andaluces. De nuevo por parejas aleatorias deberán demostrar que esas afirmaciones no son ciertas, buscando ejemplos concretos de productos audiovisuales, espectáculos y eventos con andaluces a la cabeza en un tiempo limitado (10 minutos). Cada ejemplo encontrado, les subirá un punto en el ranking. Al día siguiente, en la clase de una hora se visualizarán los que el docente haya considerado más interesantes y los alumnos deberán rellenar una rúbrica sobre características que cumple el ejemplo relacionadas con el alcance social y la política cultural andaluza. | <p>Tipo de actividad: de aplicación.</p> <p>Instrumentos de evaluación: lista de cotejo (buenas prácticas en la búsqueda de información como la elección de la fuente), debate, diario de clase, ranking.</p> |

Tabla 4. Desarrollo actividad 2: ¿Somos los andaluces unos catetos? (Elaboración propia, 2022).

Actividad 3: ¿Qué pasó con...?

En esta actividad se pretende trabajar la creatividad en la resolución de problemas en base a situaciones reales. Se tiende a pensar que hay ciertas cosas que son imposibles que puedan pasar, pero pasan. En esta actividad buscamos preparar a alumnado para esas situaciones inverosímiles que se pueden dar en la producción de un producto audiovisual, espectáculo o evento y la resolución de las mismas en base a algunas que han ocurrido en producciones que terminaron siendo éxitos.

| | | |
|--|---|--|
| RA1 / RA2/ RA3/ RA4 | | Temporalización: última semana de octubre (2 sesiones, 3 horas) |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAJE: a), ñ), o) | | |
| CONTENIDOS: -Condicionantes y limitaciones del proyecto audiovisual, espectáculo y evento. -Adaptaciones y resolución de inconvenientes en la viabilidad del proyecto. -Empresa de producción audiovisual. | | CRITERIOS DE EVALUACIÓN: CE1.2/ CE2. 3, CE2.6/ CE3.1, CE3.3, CE3.5/ CE4.4, CE4.5, CE4.6 |
| METODOLOGÍA | DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD | EVALUACIÓN |
| Ludificación | Este tercer juego se realizará mediante grupos de 3 a 5 personas. El docente asignará a cada grupo una producción audiovisual, espectáculo o evento real y una serie de noticias/contenidos/información sobre problemas e imprevistos que tuvieron en la producción (por ejemplo, falta de presupuesto, polémicas por la etnia de un actor, etc.). Los alumnos deberán contrastar que la información ofrecida es real 45 minutos de clase y en caso de ser así, expondrán ante sus compañeros cómo habrían solucionado dicho inconveniente. Cada acierto respecto a la veracidad de la información, y la nota que se saque en la exposición de soluciones sumarán puntos al ranking del tema. | Tipo de actividad: de aplicación. Instrumentos de evaluación: Observación del docente en el aula, lista de cotejo en la recogida y evaluación de la información, debate en clase, exposición oral, resolución de los inconvenientes de acuerdo al temario. |

Tabla 5. Desarrollo actividad: ¿qué pasó con...? (elaboración propia, 2022).

Actividad 4 ¿Quién es quién? Edición producción audiovisual, de espectáculos y eventos

El objetivo principal de este juego es comprender el papel de cada una de las figuras que toman acción en la producción audiovisual, de espectáculos y eventos.

| | | |
|--|---|---|
| RA1/ RA4 | | Temporalización: primera semana de noviembre (2 sesiones, 3 horas) |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAJE: a), ñ), o) | | |
| CONTENIDOS: -Perfiles profesionales dentro de la empresa de producción | | CRITERIOS DE EVALUACIÓN: CE2. 3, CE2.6/ CE3.1, CE3.3, CE3.5 |
| METODOLOGÍA | DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD | EVALUACIÓN |
| Ludificación | Quién es quién es uno de los grandes juegos clásicos de toda infancia. En este caso, los personajes serán cambiados perfiles profesionales de la producción. Los alumnos jugarán agrupados entre 3 y 5. Cada integrante del grupo tendrá en su poder una ficha del perfil profesional y sus compañeros tendrán que adivinar de quién se trata mediante preguntas de sí o no, como, por ejemplo: ¿decide los horarios de rodaje? O ¿suele estar en contacto con los proveedores? Nunca se harán preguntas tipo “¿eres jefe de producción?”, ya que no tendría sentido el juego y acabaría rápidamente. El grupo que antes resuelva el perfil profesional de sus compañeros (de los cinco), deberá avisar al docente que comprobará los resultados. Si los cinco se han acertado, el grupo entero puntuará para el ranking. | Tipo de actividad: de aplicación. Instrumentos de evaluación: Observación del docente en el aula, reconocimiento de los perfiles profesionales. |

Tabla 6. Desarrollo actividad 4: ¿quién es quién? Edición producción audiovisual de espectáculos y eventos. (Elaboración propia, 2022)

Actividad 5: Kahoot! Edición Viabilidad del proyecto

Esta actividad es el cierre del tema. El gran reto final del juego podríamos decir.

| | | |
|--|---|--|
| RA1/ RA3/RA4/RA5 | | Temporalización: tercera semana de noviembre (1 hora) |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAJE: a), b), e), n), ñ), o) | | |
| CONTENIDOS: | | CE1.1./CE1.2./CE1.4/CE1.5/CE1.6 |
| Empresa de producción de espectáculos y eventos. | | CE3.1/CE3.3/CE3.6 |
| El proceso de producción de audiovisuales y espectáculos. | | CE4.2/CE4.5/ CE4.4/ CE4.6/ CE4.7 |
| Condicionantes y limitaciones de nuestro proyecto. Recogida de información | | CE5.1/CE5.2/CE5.4/CE5.5/CE5.6 |
| Viabilidad social del nuestro proyecto: políticas culturales. | | |
| ¿Cómo afecta la legislación a mi proyecto? | | |
| Viabilidad económica del proyecto: objetivos, financiación y rentabilidad | | |
| METODOLOGÍA | DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD | EVALUACIÓN |
| Ludificación | Se jugará de manera individual en la web Kahoot!.com con un diseño de quiz formulado por el docente previamente. En él se incluirán preguntas de todo el temario trabajado tanto de manera teórica como práctica, por lo que engloba a todo el contenido, objetivos y competencias de la Unidad de Trabajo. | Tipo de actividad: final |
| | | Instrumentos de evaluación: Observación del docente en el aula, reconocimiento de los perfiles profesionales. |

Tabla 7. Actividad 5 Kahoot! (elaboración propia, 2022).

Cronograma

La presente propuesta se centrará en 5 actividades gamificadas que se llevarán a cabo en algunas de las sesiones del primer trimestre referidas a la UT1.

Cronograma de la propuesta de intervención

| | | |
|--------------|--|-------------------------|
| Actividad 1 | Todo es mentira. ¿Quién miente? | Tres sesiones (6 horas) |
| Actividad 2. | ¿Somos los andaluces unos catetos? | Dos sesiones (3 horas) |
| Actividad 3. | ¿Qué pasó con...? | Dos sesiones (3 horas) |
| Actividad 4 | Quién es quién edición Producción audiovisual espectáculos y eventos | Dos sesiones (3 horas) |
| Actividad 5 | Kahoot! Viabilidad del proyecto | Una sesión (1 hora) |
| | | HORAS TOTALES: 16 |

Tabla 8. Cronograma de la propuesta de intervención (elaboración propia, 2022)

Este cronograma obedece a las necesidades estructurales de cada una de las actividades, dándose más tiempo a aquellas actividades que requieren de un mayor esfuerzo y trabajo por parte del alumnado como sucede en el caso de “Todo es mentira. ¿quién miente?” donde los alumnos deberán reescribir una noticia y evaluar con detenimiento las redactadas por otros compañeros para dilucidar cuáles son reales y cuál es mentira, lo que requiere de más tiempo que por ejemplo el *Khoot!* que simplemente consiste en responder preguntas con un tiempo límite en sus dispositivos móviles. Además, todas ellas conllevan un número de clases expositivas, donde se explicarían los diferentes conceptos de la asignatura que además serán necesarios para la correcta ejecución de las actividades. Recordar en este punto, lo ya mencionado en el punto 3.2.4. (metodología). Se detallan en el cronograma las actividades en

las que se trabaja la ludificación, pero se comprende que también habrá otras tantas clases en las que se apliquen otras metodologías como la clase invertida.

3.2.6. Recursos

Para poder llevar a cabo la presente propuesta de intervención serán necesarios recursos materiales como vídeos, noticias y artículos que serán los que se utilizarán en los juegos que lo requieran. Además, será necesario disponer del aula de ordenadores del centro, de tal modo que los alumnos puedan llevar a cabo búsquedas de información en las horas de las sesiones, para que no tengan que llevar ningún trabajo a casa.

La presente propuesta de ludificación gira en torno a un ranking que va posicionando a los alumnos según la puntuación que obtengan en cada juego/actividad, por lo que necesitaremos un sistema al que todos tengan acceso para ver cómo van avanzando a lo largo de las clases. Se propone el uso de Classroom, donde se alojará un documento que solo podrá ser editado por el docente, quien irá anotando las puntuaciones de los alumnos.

Algunos de estos juegos necesitan material especial, como el quién es quién para lo que se elaborarán unas fichas referidas al papel de cada profesional dentro del equipo de producción.

Por otro lado, para el *Kahoot!*, será necesario redactar una lista de unas 25 preguntas aproximadamente, habiendo creado un perfil de manera previa a la clase. Igualmente, los alumnos deberán llevar sus dispositivos móviles, tablets o portátiles para poder utilizarlos en esta actividad.

Para hacer más fácil y que además los alumnos sepan qué se tendrá en cuenta a la hora de valorar su progreso, el docente dispondrá de rúbricas como la adjunta. Se realizará una por cada actividad siguiendo el mismo esquema: unos criterios de evaluación y unos niveles de consecución que marcarán el avance del alumno.

Rúbrica de evaluación

| | Mal | Regular | Bien | Excelente |
|---|--|--|--|---|
| Utiliza fuentes de información fiables | Utiliza cualquier fuente de información | utiliza fuentes de información que considera fiables pero no se esmera en comprobar hasta qué punto lo son | utiliza fuentes de información fiables pero no las cita ni referencia | utiliza fuentes de información fiables, las cita y referencia adecuadamente |
| Contrasta la información | No contrasta la información | Contrasta parcialmente la información | Contrasta la información en cualquier fuente | Contrasta con fuentes fiables |
| Argumenta en base a información contrastada | No argumenta, no sabe debatir, solo da su opinión | Argumenta y debate correctamente, con argumentos válidos pero inventados (no sabe de dónde los ha sacado, son opiniones) | Argumenta y debate de manera fluida y con argumentos válidos y parcialmente contrastados (no son fuentes 100% fiables) | Argumenta en base a información contrastada en fuentes fiables |
| Recopila información y saca conclusiones con espíritu crítico | NI recopila la información ni la evalúa ni saca conclusiones | Recopila la información pero no la evalúa ni saca conclusiones | Recopila la información, la evalúa y saca conclusiones parcialmente críticas | Recopila la información, la evalúa y saca conclusiones con espíritu crítico sin dejarse influenciar |

Tabla 9. Ejemplo de rúbrica de evaluación (elaboración propia, 2022).

Por último, se entregarán unas listas de cotejo de información a los alumnos y curación de contenidos que los alumnos deberán usar para guiarse en las actividades (recogida en el Anexo IV).

3.2.7. Evaluación

Como se ha mencionado en el apartado de metodología, la aplicación de la ludificación girará en torno a un ranking cuyas cuatro primeras posiciones tienen la recompensa de 0,5 puntos más en el examen del tema. A parte de eso, es necesario evaluar todo el trabajo realizado por los alumnos en las diferentes actividades para lo que haremos uso de diferentes herramientas.

Rúbricas: los alumnos realizarán la curación de contenidos y sacarán conclusiones guiados por una lista de cotejo donde tendrán los diferentes ítems a valorar para poder identificar hasta qué punto es real una información. El docente evaluará mediante la observación del trabajo en clase: cómo utilizan los ítems de la lista de curación de contenidos, si lo comprenden, cómo colaboran, investigan, etc. Como se ha podido apreciar, cada actividad tiene vinculados unos criterios de evaluación y resultados de aprendizaje que tener en cuenta para la evaluación.

3.3. Evaluación de la propuesta

A continuación, se presenta una matriz DAFO de la propuesta de intervención explicada y detallada previamente. Este es uno de los mejores métodos de análisis, control y evaluación de lo trabajado hasta el momento, en el que se tienen presentes aspectos del entorno así como de las características internas del propio proyecto, nos permitirá descubrir los puntos débiles que deberían ser perfeccionados, así como aquellos más fuertes de tal modo que podamos establecer una especie de hoja de ruta o estrategia para seguir avanzando en esta propuesta (desarrollo del punto “prospectiva”). Para ello tendremos en cuenta las debilidades y fortalezas, afectadas por el entorno y las oportunidades y amenazas, que responden a las características internas de la propuesta:

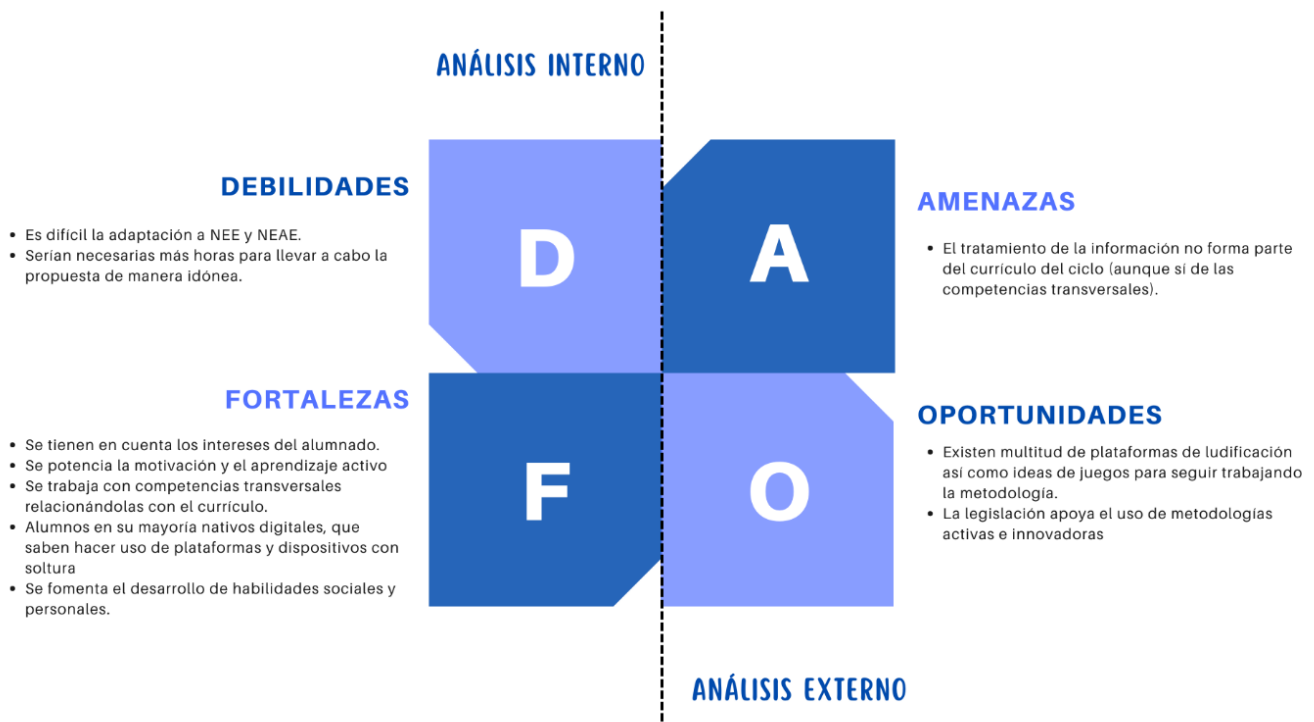


Figura4. Análisis DAFO de la propuesta de intervención (elaboración propia, 2022)

Teniendo en cuenta los diferentes aspectos de la matriz y que se encuentran más aspectos positivos (fortalezas y oportunidades) que negativos (debilidades y amenazas) se propone llevar a cabo una estrategia defensiva y de reorientación, potenciando esas fortalezas y oportunidades para que contrarresten la existencia de las debilidades y amenazas detectadas. A parte, también se debería intentar revertir alguna de las debilidades al estar estas en nuestras manos. Por ejemplo, pensar actividades más inclusivas con los alumnos NEE y NEAE

o repartir de otro modo las horas para que se pueda elaborar la metodología sin tener que renunciar a horas en las que se trabaje la teoría, ya que para poder jugar se deben comprender ciertos conceptos básicos que necesitan de tiempo para su comprensión y posible aplicación posterior.

4. CONCLUSIONES

La **competencia digital** recogida en la LOMLOE deja clara la intención de hacer de los alumnos, profesionales y de quienes depende el futuro, unos adultos con criterio y que saben desenvolverse en los entornos digitales sin el riesgo de ser presas de la desinformación ni la exclusión digital. Hablamos de alumnos nativos digitales y que, sin embargo, no dominan en su totalidad los **riesgos del entorno digital**.

Con esta propuesta de intervención se pretendía establecer un posible marco de actuación en el que, sin necesidad de estar recogido por el temario, se pudiera trabajar la información desde distintas perspectivas, colaborando así y de manera transversal con la adquisición de esta competencia, además de la cívica. Se consideró la ludificación como la metodología más idónea por, como se ha dicho en otros apartados del presente documento, permitir la inclusión de otras tantas, no siendo exclusiva. Esto correspondía con esta idea de transversalidad, de trabajar la competencia sin necesidad de que el temario lo estipulase como tal.

La conclusión principal que surge al realizar la propuesta es que es necesario que se trabaje en la identificación y curación de contenidos, en la selección de fuentes y en la responsabilidad que como *prosumidores* tenemos todos los que conformamos la sociedad. Lo dicen las cifras, las redes sociales se encuentran en los puestos más bajos de confianza, y sin embargo, las consumimos y no educamos a nuestros alumnos en un uso responsable, ni en una filtración de los contenidos ni la información. Por ello es necesario, pero para que se haga no se pueden poner las cosas difíciles, cuanto más asequibles mejor. Por eso no se propone la creación de una asignatura concreta para esto, solo un modo de trabajar en el que se integre información y formación.

Una de las mayores ventajas de la ludificación es que permite la inclusión de todas las que queramos y con la que se podría trabajar de forma integral un módulo entero, incluso un ciclo.

Respecto a los objetivos específicos establecidos al comienzo de esta propuesta, en primer lugar, podemos concluir que efectivamente la ludificación se puede adaptar a todos los contextos, etapas educativas y temas, siempre que se conozcan los intereses del alumnado y se adapte a la etapa y al nivel de desarrollo.

A la vez, se ha llegado a la conclusión de que la mayor desventaja de la ludificación es que está basada en la competencia y, por tanto, puede ser excluyente con el alumnado con NEE y NEAE. Se tendría que buscar un “juego” en el que las diferencias entre los alumnos no sean un problema a la hora de llevar a cabo la actividad. En la presente propuesta de intervención al tratarse de un Ciclo Formativo no se contemplan adaptaciones curriculares, pero es cierto que los alumnos con mayor dificultad tendrán difícil el acceso a los primeros puestos del ranking y esto podría lastrar la motivación. El sistema de recompensas debe evaluarse con detenimiento y tener en cuenta este tipo de cuestiones.

En cuanto a la creación de actividades que motiven al alumnado, se ha intentado que todas las actividades estén cercanas a los intereses de los discentes. Basándonos en la formación que han elegido, todo está relacionado con producciones audiovisuales, suponiendo que este es un elemento de su gusto e interés.

Por último, con el trabajo en clase se conseguiría generar consciencia sobre hasta qué punto consumimos información sin filtrarla ni ejercer ningún tipo de juicio crítico en la mayoría de los casos, así como sobre la responsabilidad que como *prosumidores* los alumnos tienen.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Para la creación de la presente propuesta se han encontrado limitaciones sobre todo en la búsqueda de información relativa a la relación entre la ludificación y la curación de contenidos, así como de dicha metodología en ámbitos de Formación Profesional. Sí se han encontrado algunos documentos que aplican este método en la universidad, pero pocos. Del mismo modo, esta propuesta se ve limitada por factores de tiempo, siendo la ludificación una metodología que necesita de mucha dedicación no solo material, sino en términos de horas tanto para la preparación como para la práctica en el aula. En este caso, se han acotado mucho los tiempos de las actividades ya que la realidad es que hay un temario denso que dar y no muchas horas en las que repartirlos. Además, se ha tenido en cuenta la realidad del aula al no imponer muchas horas para la ludificación, teniendo en cuenta que los alumnos son personas que tienen dudas, días mejores y peores, con más y menos capacidad de atención por lo que lo aquí expuesto podría verse modificado al necesitarse más tiempo para alguna actividad/juego o para la explicación de la teoría.

Por otro lado, esta propuesta está centrada en la curación de contenidos, la desinformación, *fake news*, etc. Esta es una competencia que aún no se tiene muy presente en el currículo de ninguno de los niveles educativos, a pesar de su relevancia para el correcto desempeño de casi todas las actividades diarias y, por tanto, ha sido complicado encajarlo en el contenido propio del ciclo y módulo seleccionado. Estaríamos hablando de cómo trabajar una competencia de manera transversal con los contenidos propios de la formación del alumno, que sí se suele hacer, pero nunca antes con algo tan práctico como con la identificación de informaciones falsas, manipulación de la información, etc.

Otra de las grandes limitaciones en la realización de esta propuesta ha sido la adaptación curricular a la Formación Profesional. La autora nunca ha tratado la Formación Profesional de primera mano y está acostumbrada al currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Por tanto, ha tenido que cambiar estructuras mentales de esta enseñanza para llevarlas a la FP, lo cual ha requerido de mucho tiempo de lectura y relectura de los diferentes elementos para la comprensión y aplicación de los mismos.

Prospectiva

La ludificación es una metodología completa, que permite la inclusión de otras tantas como el aula invertida o el aprendizaje basado en problemas para su ejecución o puesta en práctica. En los comienzos, esta propuesta era para todo un curso, con sus tres trimestres y todos sus módulos integrados trabajados desde una perspectiva lúdica e intentando activar al máximo la competencia digital que recoge la actual LOMLOE (introducción del presente documento). Obviamente, todo un curso no cabía en esta propuesta y se ha acotado a una Unidad de Trabajo de un módulo. Por tanto, lo realmente interesante habría sido hacer todo un curso en torno al juego. El ranking propuesto para el tema, aplicado a todo el trimestre y luego a todo el curso, que cada tema sea un nivel que superar y que los retos, misiones y actividades que componen los diferentes juegos fueran a su vez diferentes metodologías de tal modo que la didáctica fuese una metodología activa per se, con alumnos que explican partes del tema a los demás, por ejemplo y profesores que se encargan de moderar la clase, el debate, la actividad y ejercer de guías de sus discentes que simplemente irían progresando de la mano del juego.

Referencias bibliográficas

- Adkins, S. (2022). Edelman Trust Barometer 2022. Edelman. Recuperado de: https://www.edelman.com/sites/g/files/aatuss191/files/202201/2022%20Edelman%20Trust%20Barometer%20FINAL_Jan25.pdf
- Alfouzou, A., Lamprinou, D., Paraskeva, F. (2019, November). *Gamified Project Based Learning Environment for Motivation Improvement*. European Conference on e-Learning; Kidmore End Kidmore End: Academic Conferences International Limited. 10-17, XII.
- Alcalá del Olmo Fernández, M. J., Santos Villalba, M. J., & Leiva-Olivencia, J. J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal*. Diciembre, 2020. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>
- Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (2007). Los estilos de aprendizaje. Bilbao: Mensajero
- Araújo U.F., Sastre G. (2008). *El aprendizaje basado en problemas una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Gedisa.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Barrientos-Báez, A., Caldevilla-Domínguez, D., & Yezers'ka, L. (2022). Fake news y posverdad: Relación con las redes sociales y fiabilidad de contenidos. *Fonseca, Journal of Communication*, (24), 149–162. <https://doi.org/10.14201/fjc.28294>
- Batlle, R. (2010). *Aprendizaje-servicio. Un Qué, cómo y para qué*. Conferencia impartida en las Jornadas Transformando la escuela con y para la comunidad (Vol. 24, p. 3).
- Bergmann, J. y Sams, A., *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*, ISTE- ASCD, Washington, USA. 2012
- Bonilla del Río, M., Diego Mantecón, J. M., & Lena Acebo, F. J. (2018). Estudiantes Universitarios: prosumidores de recursos digitales y mediáticos en la era de internet. *Aula abierta*, 47 (3), 319-326. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.319-326>
- Borrás Gené, O. (marzo de 2018). Gamificando Blogs Educativos. (Monográfico). Rectorado UPM.

- Canales Serrano A. F., Gutiérrez Navarro A. (2017). *De donde viene el futuro: Exposición conmemorativa del 225 aniversario de la Universidad de la Laguna*. Universidad de La Laguna.
- Comisión Europea. Diario Oficial de la Unión Europea. Una nueva Agenda de Capacidades para Europa (14 de septiembre de 2017) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017IP0360&from=ES>
- Chaves Yuste, B. (2018). La gamificación como herramienta de motivación en el aula de inglés. *Aula de secundaria*, 27, 14-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6499891>
- Chorro, E., & Ortega-Ruipérez, B. (2020). *La gamificación como estrategia didáctica en la enseñanza universitaria a distancia. La Docencia en la enseñanza superior*. Octaedro.
- Codina L. *Curación de contenidos para periodistas: definición, esquema básico y recursos*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Facultad de Comunicación, Área de Formatos Digitales e Interactivos; 2018.
- Cornellà, P., Estebanell, M., Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28 (1), 5-19. <https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920>.
- Del-Fresno-García, M. (2019). Desórdenes informativos: sobreexpuestos e infrainformados en la era de la posverdad. *El profesional de la información*, 28 (3). <https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.02>
- Del-Fresno-García, M., Manfredi-Sánchez, J.L. (2018). Politics, hackers and partisan networking. Misinformation, national utility and free election in the Catalan independence movement. *El profesional de la información*, 27(6), 1225-1238. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.nov.06>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. (2011, September). *From game design elements to gamefulness: defining" gamification*. In Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments (pp. 9-15).
- El Centro Promotor de Aprendizaje y Servicio (2022, noviembre). *¿Qué es el APS?* <https://aprenentatgeservei.cat/que-es-laps/#definicio>

- Esteve Mon F. M, y Gisbert Cervera, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3). <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6149>
- Fajardo, I., Villalta, E., y Salmerón, L. (2016). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales?: relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de psicología*, 32(1), 89-97. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.185571>
- Fortea Bagán, M. Á. (2019). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias* (2.a ed.). Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I.
- García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J.F., Martínez-Sánchez, J.A., & Cara-Muñoz, M.M. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. *Logía, educación física y deporte*, 1(1), 16-24. <https://logiaefd.com/wp-content/uploads/2021/02/5.pdf>
- García, I. C., Mesa, M. L. C. (2019). Las generaciones digitales y las aplicaciones móviles como refuerzo educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(1), 25-31. Recuperado de <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/77>
- Gaviria, D., Arango, J., Valencia, A. y Bran, L. (2019). Percepción de la Estrategia Aula Invertida en Escenarios Universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 593-614. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200593
- Guallar, J., Codina, Ll., Freixa, P., Pérez-Montoro, M. (2020). Desinformación, bulos, curación y verificación. Revisión de estudios en Iberoamérica 2017-2020. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 22 (3). 595-613. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/40440/>
- Jiménez Palomares, P., Gomes-Franco e Silva, F. (2019). Visibilidad de la información en redes sociales: los algoritmos de Facebook y su influencia en el clickbait. *Caleidoscopio - Revista Semestral De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 23(41), 173-211. <https://doi.org/10.33064/41crscsh1772>
- Laro González, M. E. (2019). La aplicación de las TICS en la docencia: Poderosa herramienta al servicio del profesorado y del alumnado. *Investigación y docencia en Derecho: Nuevas perspectivas. Constitución y Leyes, COLEX*. 3 (7), 35-38.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación general de la Formación Profesional.

López-Borrull, A., & Ollé, C. (2019). La curación de contenidos como respuesta a las noticias y a la ciencia falsas. *Anuario Think EPI*, 13. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2019.e13e07>

López Noguero, F. (2016). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea Ediciones.

Lozada, L., Fonseca, R., Martínez, D. (2021). Prosumidores mediáticos: la creación de medios digitales globales entre los adolescentes y jóvenes. *Apuntia Brava* 13 (2).

Matzumura J, Gutiérrez Crespo H, Pastor-García C, Zamudio Eslava L, Ruiz-Arias R. (2018). Metodología activa y estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza en el curso de metodología de la investigación de una facultad de ciencias de la salud. *An Fac med.*, 79(4), 293-300. <http://dx.doi.org/10.15381/anales.v79i4.15632>

Morejón-Llamas, Noemí; Martín-Ramallal, Pablo; Micaletto-Belda, Juan-Pablo (2022). "Twitter content curation as an antidote to hybrid warfare during Russia's invasion of Ukraine". *Profesional de la información*, 31 (3). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.may.08>

Mussico Nombela D. (2021). Infoxicación: el horror vacui del siglo XXI. *Comunicación y Hombre*, 17, 17-20. <https://orcid.org/0000-0001-7325-9978>

Orden ECD/327/2012, de 15 de febrero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Producción de Audiovisuales y Espectáculos (Estatal)

Orden de 29 de abril de 2013 por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Título de Técnico Superior en Producción de Audiovisuales y Espectáculos (Comunidad Autónoma de Andalucía)

Organización Mundial de la Salud (OMS) (23 de septiembre, 2020). *Gestión de la infodemia sobre la COVID-19: Promover comportamientos saludables y mitigar los daños derivados de la información incorrecta y falsa*. <https://www.who.int/es/news/item/23-09-2020-managing-the-covid-19-infodemic-promoting-healthy-behaviours-and-mitigating-the-harm-from-misinformation-and-disinformation>

- Páez Sánchez, M., Puig Rovira, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2 (2), 13-32. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art1.pdf>
- Paguay Guacho E.P., Cantuña Adriano G.H., Carrillo Baldeón M.D., Cevallos Vizuetete M.G. (2022). Metodologías activas de enseñanza-aprendizaje para propiciar la innovación en la educación superior. *Revista Científica Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 4 (3), 73-87. Recuperado de <https://editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/135>
- Perdomo Vargas, I. R., Rojas Silva, J. A. (2019). La ludificación como herramienta pedagógica: algunas reflexiones desde la psicología. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 161-175. doi: 10.21703/rexe.20191836perdomo9
- Pérez Granados, L. (2018). El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en educación superior. *Voces De La Educación*,3(6),155-167. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/127>
- Real Decreto 1681/2011, de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Producción de audiovisuales y espectáculos y se fijan sus enseñanzas mínimas. (Estatal)
- Rifkin J. (1998). A Civil Education for the Twenty-First Century: Preparing Students for a Three-Sector Society. *National Civic Review*, 87(2), 177-182. <https://doi.org/10.1002/ncr.87208>
- Rodríguez, F., Santiago, R. (2015). Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula. *La Rioja: Digital-Text*, 5-19. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/299584812_Gamificacion_Como_motivar_a_tu_alumnado_y_mejorar_el_clima_en_el_aula
- Rubio Núñez, R. (2018). Los efectos de la posverdad en la democracia. *Revista de Derecho Político*, 103, 191-228. <https://doi.org/10.5944/rdp.103.2018.23201>
- Statista (2022) *Distribución de los jugadores de videojuegos en España en 2021, por edad y género*. <https://es.statista.com/estadisticas/481369/jugadores-de-videojuegos-en-espana-por-edad-y-genero/>
- Toffler A. (1980). *La Tercera Ola*. Plaza y Janés.

- Vidal Ledo M., Rivera Michelena N., Nolla Cao N., Morales Suárez I.R. , Vialart Vidal M.N. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. *Revista Educación Médica Superior*, 30 (3), 678-688. Disponible en <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/855>
- Werbach K., Hunter D. (2012). *For the win*. Warthon School Press.

Anexo I. Objetivos del módulo 0918

Según recoge la Orden de 29 de abril de 2013 (BOJA num. 91, 2013) por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Título de Técnico Superior en Producción de Audiovisuales y Espectáculos en Andalucía, los objetivos del módulo 0918 de aplicación a la propuesta de intervención, serían los siguientes:

“a) Deducir las características formales y expresivas de los proyectos de audiovisuales, espectáculos y eventos, a partir del análisis de su documentación técnica, cumpliendo los objetivos previstos para su realización.

b) Desglosar los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios para la producción de proyectos audiovisuales, de espectáculos y de eventos, determinando sus características específicas para su posterior consecución.

c) Planificar la producción de los proyectos, estableciendo las diferentes fases, optimizando tiempos, recursos, costes y calidades, con la autonomía y eficacia requeridas. (...)

n) Aplicar el marco legal que regula los medios de comunicación, espectáculos y eventos, cumpliendo y haciendo cumplir la legislación vigente.

ñ) Aplicar las herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación propias del sector en el desempeño de las tareas, manteniéndose continuamente actualizado en las mismas.

o) Adaptarse a las nuevas situaciones laborales, manteniendo actualizados los conocimientos científicos, técnicos y tecnológicos relativos a su entorno profesional, gestionando su formación y los recursos existentes en el aprendizaje a lo largo de la vida y utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.” (p. 84-85).

Anexo II. Competencias

El módulo 0918, siguiendo la orden de 29 de abril de la Junta de Andalucía, contribuye a la consecución de las siguientes competencias:

PROFESIONALES

“a) Valorar los códigos expresivos y comunicativos que confluyen en la producción de programas audiovisuales, espectáculos y eventos, analizando su estructura funcional y sus relaciones, para deducir las características formales y expresivas de los proyectos.

b) Relacionar las características de los recursos humanos, técnicos y materiales que intervienen en la producción de proyectos de audiovisuales, espectáculos y eventos, con las necesidades específicas de los proyectos, para proceder a su desglose.

c) Evaluar la distribución en distintas fases de un proyecto de audiovisual, espectáculo o evento, valorando estrategias que optimicen tiempos, recursos, costes y calidades, para planificar su producción.

d) Valorar los costes de producción derivados de la puesta en marcha de proyectos de audiovisuales, espectáculos y eventos, diferenciando las características de las formas y fuentes de financiación, para elaborar presupuestos.

e) Distinguir las características de los contratos de los recursos humanos, técnicos y artísticos, necesarios en la producción de audiovisuales, espectáculos y eventos, valorando sus funciones y responsabilidades en la realización del proyecto, para gestionar su selección y contratación.

f) Distinguir las características de los contratos de recursos técnicos, materiales, espaciales y logísticos, valorando las características de su aprovisionamiento y forma de obtención, para planificar su disponibilidad en cada fase del proyecto de audiovisual, espectáculo o evento.

n) Interpretar la legislación existente en materia reguladora de los medios de comunicación, espectáculos y eventos, analizando sus repercusiones en la gestión de la producción de proyectos, para garantizar la aplicación del marco legal al proyecto de audiovisual, espectáculo o evento.

ñ) Diferenciar los distintos usos de programas, dispositivos y protocolos relacionados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación propios del sector audiovisual y de

los espectáculos, analizando sus características y posibilidades, para su aplicación en la gestión de los proyectos.

PERSONALES

o) Analizar y utilizar los recursos y oportunidades de aprendizaje relacionados con la evolución científica, tecnológica y organizativa del sector y las tecnologías de la información y la comunicación, para mantener el espíritu de actualización y adaptarse a nuevas situaciones laborales y personales.

q) Tomar decisiones de forma fundamentada, analizando las variables implicadas, integrando saberes de distinto ámbito y aceptando los riesgos y la posibilidad de equivocación en las mismas, para afrontar y resolver distintas situaciones, problemas o contingencias". (Junta de Andalucía, 2013)

Anexo III. Resultados de Aprendizaje y Criterios de Evaluación

Para el módulo 0918 encontramos los siguientes Resultados de Aprendizaje y Criterios de Evaluación recogidos en la Orden 29 de abril de 2013 de la Junta de Andalucía:

| | |
|---|--|
| <p>R.A.1. Evalúa la viabilidad del proyecto de artes escénicas, musical o evento, relacionando sus objetivos artísticos y económicos con los procesos necesarios para llevar a cabo su producción.</p> | <p>CE1.1 Se han especificado las características de tipología, estructura organizativa y funcional de las empresas del sector de la producción de espectáculos y eventos, diferenciándolas por su titularidad, entidad jurídica, condiciones de estabilidad empresarial, dimensiones de la plantilla de personal y disponibilidad de espacios, entre otros aspectos.</p> <p>CE1.2 Se ha determinado la viabilidad dramática o comunicativa de un proyecto de artes escénicas, musical o evento, a partir del estudio de su documentación y contenido, de su estructura narrativa, formato, género, estilo y propuesta dramaturgica o comunicativa.</p> <p>CE1.3 Se han definido las responsabilidades y funciones profesionales que intervienen en la producción de una obra de artes escénicas, musical o evento, realizando diagramas funcionales del proceso de producción con vistas a su valoración y posterior realización.</p> <p>CE1.4. Se ha valorado la idoneidad del recinto específico propuesto para la representación del espectáculo o evento, a partir del estudio de la documentación disponible de tipo técnico y logístico y de visitas técnicas a los espacios de representación.</p> <p>CE1.5. Se han estimado los requisitos administrativos necesarios en materia de derechos de autor, permisos, seguros, protección ambiental y uso de los recintos de</p> |
|---|--|

| | |
|---|--|
| | <p>representación del proyecto de artes escénicas, musical o evento, a partir del análisis de su documentación.</p> <p>CE1.6 Se ha determinado la viabilidad económica del proyecto mediante el estudio de la previsión de gastos e ingresos, las fuentes o medios de financiación públicos y privados, los posibles patrocinios o subvenciones y el presupuesto asignado por la empresa que demanda el evento o espectáculo.</p> |
| <p>R.A.2. Determina los recursos técnicos, los medios logísticos y los espacios e instalaciones necesarios para la puesta en marcha de un proyecto de artes escénicas, musical o evento, diferenciando y relacionando sus características funcionales y operativas con el tipo de producto</p> | <p>CE2.1. Se han definido los recursos técnicos, luminotécnicos, sonoros y audiovisuales precisos para la realización de un espectáculo de artes escénicas, musical o evento, valorando sus prestaciones, funcionalidad, aplicaciones y su adaptación al proyecto técnico y artístico.</p> <p>CE2.2. Se han determinado los procedimientos para la obtención o contratación de los medios técnicos y artísticos, las necesidades de transporte, alojamiento, mantenimiento, catering, almacenaje, servicios de seguridad y atención al público.</p> <p>CE2.3. Se han especificado las condiciones que deben cumplir los espacios de representación y sus instalaciones para la puesta en marcha del espectáculo o evento, tanto en recintos destinados a exhibiciones regulares como en los no preparados: espacios de configuración público-escena variable, polideportivos, carpas o espacios al aire libre, entre otros.</p> <p>CE2.4. Se han determinado las prestaciones y la funcionalidad de los elementos materiales escénicos</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>necesarios para la puesta en marcha del proyecto: decorados, vestuario, atrezzo y utilería.</p> <p>CE2.5. Se ha formalizado la documentación técnica precisa para el control de los recursos técnicos, los medios logísticos, los espacios e instalaciones y los elementos materiales escénicos del proyecto.</p> <p>CE2.6. Se han decidido las modalidades de aprovisionamiento de recursos materiales para el espectáculo en vivo o evento, con empresas suministradoras y de servicios, diferenciando entre compra, alquiler, leasing o renting.</p> |
| <p>R.A.3. Determina los recursos humanos técnicos y artísticos necesarios para la puesta en marcha del proyecto de artes escénicas, musical o evento, relacionando sus características profesionales con el cumplimiento de los requisitos técnicos, económicos y artísticos establecidos.</p> | <p>CE3.1. Se ha realizado el desglose de personal técnico y artístico necesario para la puesta en marcha del proyecto, reflejándolo en organigramas adaptados a la distinta naturaleza de los espectáculos o eventos: teatro, danza, ópera, circo, concierto al aire libre, mitin y presentación de un producto, entre otros.</p> <p>CE3.2. Se han determinado las funciones, tareas, cualificación y jerarquía de cada puesto de trabajo de los equipos humanos técnicos y artísticos que intervienen en la puesta en marcha de un espectáculo o evento, así como las relaciones entre los diferentes colectivos implicados.</p> <p>CE3.3. Se ha establecido un procedimiento para la realización de pruebas de casting, audiciones y visionados, entre otros, para la selección de actores, cantantes, músicos, bailarines, presentadores, artistas u otros intérpretes e intervinientes, en función de su</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>adecuación a la intencionalidad del espectáculo o evento.</p> <p>CE3.4. Se han definido las modalidades de contratación del personal técnico y artístico que interviene en el proceso de producción de un espectáculo o evento, considerando las estrategias de negociación y la adecuación de los contratos a la reglamentación laboral existente en el sector.</p> <p>CE3.5. Se ha establecido un sistema para la elaboración de la documentación relativa a los procesos administrativos y fiscales necesarios para la contratación de personal técnico y artístico, así como la relativa al cumplimiento de la legislación de propiedad intelectual y cesión de derechos de autor.</p> |
| <p>R.A.4. Diseña el plan de producción de un proyecto de artes escénicas, musical o evento, adecuando las técnicas de planificación al tipo de espectáculo o evento y justificando el proceso metodológico aplicado en su diseño y las decisiones tomadas.</p> | <p>CE4.1. Se ha contabilizado el tiempo necesario para la realización de los distintos procesos que concurren en la realización de un proyecto de artes escénicas, musical o evento: preparación, ensayos, montaje, representación, desmontaje, cierre y balance.</p> <p>CE4.2. Se han elaborado los planes de trabajo parciales de las diferentes actividades implicadas en la realización del espectáculo o evento, considerando las necesidades de dirección artística, dirección técnica, regiduría y protocolo, y revisando su concordancia con el presupuesto y con el cumplimiento de los plazos previstos en el proyecto.</p> <p>CE4.3. Se ha realizado el plan de producción del proyecto, que integra los planes de trabajo parciales de las diferentes actividades que se van a desarrollar y los recursos necesarios, empleando aplicaciones</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>informáticas especializadas en la gestión de proyectos de espectáculos y eventos.</p> <p>CE4.4. Se han previsto soluciones o actividades alternativas en caso de contingencias surgidas durante las distintas fases de la producción del proyecto, tanto en las fases de preparación como en la representación en local estable o en gira.</p> <p>CE4.5. Se ha contrastado el plan de producción con el presupuesto disponible, el cumplimiento de los plazos y la consecución de los requisitos de calidad establecidos en el proyecto.</p> <p>CE4.6. Se ha diseñado un plan de emergencia y evacuación que contempla las medidas de seguridad y la prevención de riesgos laborales según las características del recinto, los medios técnicos que se van a utilizar y la normativa específica de seguridad en locales de pública concurrencia.</p> <p>CE4.7. Se ha elaborado la documentación de planificación y la necesaria para el seguimiento del proceso de producción del proyecto de espectáculo o evento.</p> |
| <p>R.A.5. Elabora el presupuesto de un proyecto de artes escénicas, musical o evento, relacionando el coste de las partidas y conceptos que lo integran con los estándares habituales del sector y los precios de mercado.</p> | <p>CE5.1. Se ha seleccionado el modelo presupuestario, la aplicación informática y el procedimiento de cálculo más adecuado para la gestión económica de un proyecto de espectáculo o evento, según su tipología, dimensión y especificidad de su financiación.</p> <p>CE5.2. Se han determinado los capítulos y las partidas presupuestarias estandarizados según la tipología y dimensión del espectáculo o evento.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>CE5.3. Se han seleccionado las ofertas procedentes de la consulta de catálogos de proveedores, empresas de servicios y bases de datos de recursos para las actividades propias de las artes escénicas, producciones musicales y eventos.</p> <p>CE5.4. Se han valorado económicamente, a precios de mercado y según el estándar de producción elegido, las partidas presupuestarias que integran el presupuesto del proyecto de espectáculos o evento.</p> <p>CE5.5. Se ha realizado la proyección de ingresos (por disposición de recursos propios o ajenos, por taquilla u otros sistemas) y de gastos (en la producción y en la representación en local estable o en gira) para calcular la disposición de liquidez necesaria para afrontar los gastos de administración y gestión del proyecto.</p> <p>CE5.6. Se han proyectado los recursos económicos con criterios de optimización y cumplimiento de los objetivos predefinidos de plazo, coste y calidad de un proyecto de espectáculo o evento.</p> <p>CE5.7. Se ha confeccionado la parte de la memoria económica que consigna toda la información relativa a la elaboración y posterior gestión del presupuesto del proyecto de espectáculo o evento.</p> |
|--|---|