



Escape rooms* como metodología educativa para combatir la desinformación en alumnos de primaria y secundaria: el caso de *Learn to Escape

Escape rooms as an educational methodology to prevent disinformation in primary and secondary school students: *the case of Learn to Escape*

Natàlia Lozano-Monterrubio

Universitat Rovira i Virgili. España.

natalia.lozano@urv.cat



Roger Cuartielles

Universitat Pompeu Fabra. España.

roger.cuartielles@upf.edu



Nereida Carrillo-Pérez

Universitat Autònoma de Barcelona. España.

nereida.carrillo@uab.cat



Marta Montagut

Universitat Rovira i Virgili. España.

marta.montagut@urv.cat



Esta investigación forma parte del Proyecto de Transferencia "Learn to Check: cursos relacionados con la desinformación, la verificación digital y la educación mediática" (T23080N) cofinanciado por la Fundació URV y la Asociación Learn to Check.

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada:

Lozano-Monterrubio, Natàlia; Cuartielles, Roger; Carrillo-Pérez, Nereida y Montagut, Marta (2024). *Escape rooms como metodología educativa para combatir la desinformación en alumnos de primaria y secundaria: el caso de Learn to Escape* [Escape rooms as an educational methodology to prevent disinformation in primary and secondary school students: the case of Learn to Escape]. *Revista Latina de Comunicación Social*, 82, 01-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2024-2243>

Fecha de Recepción: 20/10/2023

Fecha de Aceptación: 28/02/2024

Fecha de Publicación: 23/04/2024

RESUMEN

Introducción: El desorden informativo influye en la salud de la opinión pública de los países democráticos. Para combatirlo, en los últimos años han surgido numerosas iniciativas en el campo de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI). Paralelamente, el auge de metodologías gamificadas ha propiciado la creación de propuestas ludificadas como los *escape room* educativos, una metodología inmersiva que permite abordar temas complejos de forma lúdica y cooperativa. **Metodología:** El objetivo general del estudio es conocer las percepciones que genera entre el profesorado de educación primaria y secundaria la utilización de *escape rooms* educativos como metodología para trabajar la AMI. Se han entrevistado a seis centros educativos españoles que han participado en *Learn to Escape*, un *escape room* sobre AMI elaborado en el marco de la iniciativa de transferencia Learn to Check. **Resultados:** Se percibe que los docentes aprecian el uso de *escape rooms* educativos por su capacidad de motivar y despertar emociones entre el alumnado, así como fomentar un aprendizaje multidimensional y por descubrimiento, aspecto que también ven de utilidad para el ámbito de la AMI. **Discusión y conclusiones:** La dinámica *escape room*, y específicamente la de *Learn to Escape*, convierte la propuesta en una metodología útil para introducir en edades tempranas la problemática de la circulación de desinformaciones y divulgar estrategias para su detección. Se trata de una propuesta catalizadora que fomenta el espíritu crítico y la adquisición de habilidades digitales que pueden ser transferidas al entorno habitual de los participantes, en consonancia con los objetivos de la AMI.

Palabras Clave: Alfabetización mediática; Alfabetización informativa; Gamificación; *Escape room*; Desinformación; Información falsa; Educación.

ABSTRACT

Introduction: Information disorder affects the health of public opinion in democratic countries. To prevent this phenomenon, numerous initiatives have emerged in recent years in the field of Media and Information Literacy (MIL). In addition, the emergence of gamified teaching methodologies has given rise to ludified proposals like educational escape rooms. These immersive experiences offer a playful and collaborative approach to exploring complex subjects. **Methodology:** The main goal of this article is to determine the perceptions that generate the use of educational escape rooms as a methodology to develop on MIL among primary and secondary school teachers. To this end, six Spanish educative centres that have participated in the *Learn to Escape* teaching proposal, an escape room about MIL launched by the Spanish transfer initiative Learn to Check, have been interviewed. **Results:** It is observed that teachers appreciate the use of educational escape rooms for their ability to motivate and arouse students' emotions and promote multidimensional and discovery-based learning. This aspect is also valuable for the MIL field. **Discussion and conclusions:** Escape rooms dynamics and, specifically, the one-off *Learn to Escape*, convert them into a valuable methodology for introducing the problem of the circulation of misinformation and strategies for detecting and counteracting it in young people. It is a catalytic proposal that fosters a critical spirit and the acquisition of digital skills that can be transferred to the everyday environment of its participants, in line with MIL objectives.

Keywords: Media literacy; News literacy; Gamification; Escape room; Disinformation; Misinformation; education.

1. Introducción

La desinformación es, especialmente desde 2016, una de las mayores preocupaciones de actores institucionales y políticos por su capacidad para erosionar el buen funcionamiento de los sistemas democráticos (Carrillo y Montagut, 2021). La Unión Europea, juntamente con estados e instituciones, ha sido un actor activo en la generación de informes, políticas y herramientas para combatir la información falsa (Comisión Europea, 2018a, 2018b, 2018c; Parlamento Europeo *et al.*, 2020; Tribunal de Cuentas Europeo, 2021). En este contexto, la educación mediática se posiciona en el centro de las estrategias a largo plazo para formar una ciudadanía crítica, resiliente y capaz de seleccionar la información adecuada para la toma de sus decisiones cotidianas (Victoria-Mas, 2021), dando como resultado la llamada alfabetización mediática e informativa (en adelante, AMI).

“Los escape rooms son metodologías muy completas que fomentan el aprendizaje significativo.”

La AMI bebe tanto del concepto de “educación” abonado desde hace más de tres décadas por autores de América Latina (Herrero-Curiel y La Rosa-Barrolleta, 2023) como de teóricos del contexto anglosajón como Masterman (1996), Buckingham (2005) o Livingstone (2004). Hoy, la AMI actualiza y amplía este concepto de lectura y producción crítica de los medios de comunicación para incluir los nuevos aprendizajes y retos de las tecnologías

digitales. Además, Kačínová y Sádaba-Chalezquer (2022) proponen cambiar el foco de la AMI y entenderla como una “competencia aumentada”, basculando la atención hacia los medios “como objeto de estudio y herramienta a manejar, a la persona como sujeto que interactúa con los medios en el contexto más amplio de la vida donde los medios se convierten principalmente en un medio de mejora personal e interacción con los demás y una herramienta para aumentar la calidad de vida” (2022, p. 32). Según la UNESCO (2018), la AMI también se entiende como un concepto que abarca un conjunto de competencias (conocimientos, habilidades y aptitudes) necesarias para la vida laboral y cotidiana, y que permiten a las personas buscar, evaluar y utilizar críticamente la información y los contenidos tanto emitidos en los medios de comunicación como en las redes sociales. Además de conocer los derechos de los usuarios en Internet, comprender cómo luchar contra la desinformación y la incitación al odio, y entender las cuestiones éticas que suscita el acceso a la información y su uso.

En España, y a pesar de la centralidad de la AMI online en el debate político, los pasos para implementarla justo empiezan a tomar forma. Ya en 2013 la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) reconoce como central la competencia digital del alumnado. Pero no es hasta 2020, con la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE), que no se produce un verdadero paso adelante. La norma establece el perfil de salida de los alumnos al final de la enseñanza básica con un currículum basado en competencias, entre ellas la competencia digital, y que incluye la alfabetización mediática además de la competencia tecnológica o competencias en ciberseguridad. A esto se suma, en 2022, el Plan Nacional de Competencias Digitales, un plan para la digitalización y las competencias digitales en el sistema educativo, que recoge el testigo del programa Escuela 2.0 (2009/2010). En este plan se tratan aspectos como los recursos digitales, la formación del profesorado y de los alumnos, la creación de un plan digital de centro y el acceso a recursos educativos en abierto, entre otros.

Aun así, se plantean dilemas a la hora de aplicar la norma: ¿Quién va a impartir esos contenidos y qué tipo de formación deben recibir dichos docentes? ¿Tienen que ser transversales o se estructuran a través de una asignatura obligatoria? ¿Bajo qué paraguas legislativo y con qué recursos se incluye la AMI online en el currículum escolar? Iniciativas como la Plataforma para la Educomunicación o las reivindicaciones de la Asociación Española de Universidades con Titulaciones de Información y de Comunicación (ATIC), entre otras, han ido abordando estos dilemas todavía no resueltos (Montagut citado en CAC, 2023; Cucarella y Fuster, 2022).

Mientras tanto, las iniciativas de AMI en España son numerosas y dispersas. Por una parte, y cómo indican Cucarella y Fuster (2022), colegios y asociaciones profesionales de periodistas han llevado a cabo diversas acciones a lo largo de los años (*Prensa a les escoles* del Col·legi de Periodistes de Catalunya, *La Prensa en mi mochila* de la Asociación de la Prensa de Málaga, entre otras). Algunos reguladores de contenidos audiovisuales autonómicos han intentado poner orden creando plataformas que reúnen todas las iniciativas dedicadas a la AMI, como la Plataforma para la Educación Mediática de Cataluña, promovida por el Consell Audiovisual de Catalunya (CAC). También los medios de comunicación, tanto públicos como privados, han llevado a cabo el diseño y difusión de materiales de AMI, como el programa *Guerra a la mentira* de Radio Televisión Española. Otros actores activos en este campo, especialmente enfocado en combatir la desinformación, son los verificadores profesionales. En España, *Newtral*, *Maldita.es* o *Verificat* ofrecen formación contra la desinformación para adquirir competencias informacionales online a través de consejos, vídeos, talleres en línea y otros recursos (Cucarella y Fuster, 2022; Carrillo y Montagut, 2021). Recientemente, y en el campo de la investigación, el proyecto europeo *Iberian Media Research and Fact Checking* (Iberifier), que agrupa doce universidades y cinco plataformas de *fact-checking* y centros de investigación en España y Portugal, tiene por objetivo promover iniciativas de alfabetización mediática, generar informes para formadores. También

atender a colectivos vulnerables ante la desinformación, entre los que según diversos estudios se encuentran especialmente los jóvenes, los adultos mayores, las personas con una intensa exposición a las redes sociales y también las personas que se sitúan más a la derecha del espectro político (Gelado-Marcos *et al.*, 2022; Herrero-Curiel y La Rosa Barrolleta, 2023; González-Bailón *et al.*, 2023; Sádaba *et al.*, 2023).

Entre estas iniciativas, se centra la atención en la Asociación Learn to Check. Dedicada a la AMI contra la desinformación, la asociación se constituye legalmente en 2022 como iniciativa de transferencia de conocimiento con la participación de docentes e investigadores de distintas universidades españolas y dedicados específicamente al ámbito de la desinformación y la AMI. La iniciativa nace también de una experiencia divulgativa previa en 2018 con la puesta en marcha de los talleres *Que no te la cuelen* en los American Space de Madrid, Valencia y Barcelona, con el apoyo del Consulado de Estados Unidos en Barcelona a través de sus acciones de diplomacia pública. En 2020, la actividad de transferencia se afianza con el lanzamiento de la web www.learncheck.org, con recursos didácticos en abierto, y en los años posteriores se incrementa con la impartición de talleres y sesiones divulgativas, así como con el diseño e implementación de un *escape room* educativo bautizado bajo el nombre de *Learn to Escape*. Se trata de una metodología educativa aplicada hasta el momento a estudiantes de primaria y secundaria, siendo una iniciativa pionera en España al implementarla de forma presencial en el campo de la alfabetización mediática e informacional y dirigida a estudiantes de estas edades.

1.1. La gamificación como herramienta educativa

A pesar de que el uso de los juegos como recurso didáctico tiene una larga tradición en las aulas, no ha sido hasta la última década que la gamificación o ludificación se ha convertido en un objeto de estudio de interés para los investigadores en educación (Raitskaya y Tikhonova, 2019; Piñero-Charlo, 2022). Este concepto, definido por Deterding *et al.* (2011) como la aplicación de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos, parte de la idea de aprovechar el potencial de los juegos para captar la atención y aumentar la motivación de sus participantes. Así, los autores coinciden que entre las principales virtudes del uso de juegos o de sus componentes (dinámicas, mecánicas, narrativas, etc.) en el ámbito de la enseñanza se encuentran una mayor implicación y empeño por parte de los estudiantes (Costello, 2020). Partiendo del entusiasmo y la motivación, los docentes pueden proponer a los alumnos actividades que incentivan la interacción social, el aprendizaje comunitario y proporcionan un entorno de aprendizaje entretenido. De este modo, las experiencias de juego facilitan entornos educativos motivadores (Kapp, 2012; Sendra *et al.*, 2021). Sin embargo, cabe destacar que un mayor uso de componentes lúdicos no se traduce directamente en mejores resultados educativos. Así, de acuerdo con Lathwesen y Belova (2021), el reto para los docentes consiste en elegir aquellos elementos de los juegos necesarios para crear una solución integrada que garantice el cumplimiento de objetivos didácticos concretos.

Otro de los beneficios del uso de experiencias de juego en el aula es la creación de entornos de aprendizaje inmersivos que plantean contextos que se asemejan a situaciones reales con problemas complejos. Estas permiten experimentar y probar múltiples soluciones sin temor al error, puesto que las decisiones que se toman en el juego no tienen consecuencias en la realidad (Gros Salvat, 2009). De este modo, la introducción de experiencias de juego en la educación posibilita que sus participantes identifiquen retos similares en la vida real, ayuda a interpretar estos nuevos escenarios y a trasladar una solución adecuada a sus necesidades (Sendra *et al.*, 2021).

Un tipo de gamificación muy popular por su grado de inmersión son los *escape rooms* o juegos de escape. Un *escape room* es una propuesta lúdica en un entorno real en la que se encierra a un grupo de jugadores en una sala donde deben resolver una serie de enigmas y acertijos en equipo con el fin de poder escapar antes de que finalice un tiempo determinado (Nicholson, 2015). Esta mecánica de juego se enmarca en una historia en la que los participantes se convierten en los protagonistas de esta y, además de escapar, sus acciones permiten resolver un crimen, encontrar un tesoro perdido o descubrir la cura de un virus mortal. En un *escape room*, los jugadores trabajan habilidades como la observación, la memorización, la comunicación, el pensamiento crítico, el pensamiento lateral, el trabajo en equipo, la gestión del tiempo o el estrés; y entre los beneficios que

se obtienen destacan los intelectuales, sociales, emocionales, educativos y físicos (Instituto de la Juventud de Extremadura, 2018).

1.2. Del escape room comercial al escape room educativo

Los *escape rooms* se inspiran en algunos productos culturales de los años ochenta y noventa como las películas de aventuras de *Indiana Jones* o los videojuegos *Monkey Island* o *Day of the Tentacle* (Negre y Carrión, 2020). La primera sala de *escape room* de la que se tiene registro documental apareció en Japón en el año 2007, pero no fue hasta 2012 que el fenómeno llegó al continente europeo (Nicholson, 2015). Actualmente, en España, los *escape room* comerciales son una alternativa de ocio consolidada con salas en casi cualquier ciudad de tamaño medio (Negre y Carrión, 2020).

Ante su popularidad, y en paralelo a las nuevas líneas de investigación sobre neuroeducación en los que se subraya la importancia de la emoción para aprender (Domínguez-Márquez, 2019), los docentes apreciaron las posibilidades educativas de los *escape room* y decidieron llevarlos a las aulas. No obstante, estos *escape room* educativos difieren de su formato comercial sobre todo en su finalidad. Mientras que el objetivo de los *escape room* comerciales es el entretenimiento, en los de carácter educativo su función es didáctica, ya sea introduciendo o repasando contenidos o practicar determinadas competencias (Negre y Carrión, 2020). Por otra parte, los *escape room* educativos presentan otros retos a superar por parte del docente como, por ejemplo, la inversión de tiempo y esfuerzo en diseñar una actividad lúdica alineada con los objetivos curriculares, la falta de recursos logísticos (materiales y personales), la falta de espacio y tiempo (las sesiones requieren de salas que deben ser preparadas previamente y desalojadas) y la gestión de un gran número de jugadores simultáneos. Para poder solucionar algunos de estos problemas, algunos profesores han recurrido a la adaptación virtual de los *escape rooms* (como si de un videojuego se tratara) o a los conocidos como *breakouts* o *escape boxes* (Veldkamp *et al.*, 2020; Jadán-Guerrero *et al.*, 2022). Estas últimas adaptaciones guardan la esencia física y enigmática de los *escape rooms*, pero en lugar de que los jugadores tengan que escapar de una sala, los participantes deben conseguir encontrar el código que abre un candado (o varios) de una caja misteriosa. De este modo, el docente puede dar una caja (o varias) a los estudiantes que, organizados en grupos pequeños, pueden ir resolviendo los enigmas que se les plantean de forma autónoma en una misma aula.

Para que un *escape room* funcione es importante controlar el canal de flujo (Csíkszentmihályi, 1990). Es decir, que el nivel de los retos vaya acorde con los conocimientos previos y la experiencia de juego de los participantes. Si un *escape room* está mal diseñado —por ejemplo, contiene actividades muy difíciles ante jugadores poco experimentados—, los jugadores caerán en la frustración, se desmotivarán y desconectarán del juego. Dado que el objetivo final es que el grupo llegue a abrir el candado de la caja final y aprenda durante la actividad, el docente adoptará un rol de guía e irá dando pistas a los estudiantes en caso de estar atascados. Por tanto, para respetar el canal de flujo, se deberá encontrar el equilibrio entre la autonomía de los jugadores y la intervención del docente (Veldkamp *et al.*, 2020). Aunque la introducción de los códigos en los candados ya da un *feedback* inmediato a los estudiantes, es indispensable que, al terminar el juego, la sesión finalice con una puesta en común con todos los participantes para asegurar que se han entendido todos los elementos y retos propuestos (Veldkamp *et al.*, 2020).

1.3. La gamificación aplicada a la alfabetización mediática e informacional

Dada la juventud de la AMI, los estudios académicos sobre el uso de la gamificación como recurso didáctico en este ámbito es incipiente (Torres-Toukoumidis *et al.*, 2021). Existen varios ejemplos en los que se han diseñado juegos de mesa o aplicativos digitales (llamados *newsgames*) cuyo objetivo es el de verificar informaciones e identificar *fake news* dentro del panorama mediático (Katsaounidou *et al.*, 2019; Literat *et al.*, 2020; Barzilai *et al.*, 2023; Glas *et al.*, 2023). Todos estos estudios subrayan los buenos resultados del uso de la gamificación para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y abogan por su utilización para concienciar sobre la necesidad ciudadana de combatir la desinformación.

Pero, aunque los *escape rooms* educativos y *breakouts* son herramientas que se están aplicando para la enseñanza de multitud de disciplinas como las ciencias, la tecnología, la ingeniería, las matemáticas, las lenguas, la música o la mediación cultural (Fotaris y Mastoras, 2022), apenas hay estudios académicos publicados con casos de investigación aplicados a la AMI. Las dos únicas experiencias detectadas se encuentran fuera del contexto español y consisten en un *escape room* diseñado por un grupo de bibliotecarios con el fin de enseñar técnicas de verificación a estudiantes universitarios (Pun, 2017) y en un *escape room* digital dirigido a jóvenes diseñado como actividad extra-académica para concienciar sobre la desinformación (Paraschivoiu *et al.*, 2021). Por otro lado, y fuera del ámbito académico, García Ortega (2022) recoge en un artículo que el verificador de noticias argentino *Chequeado* y el español *Maldita.es* junto a Oxfam Intermón han diseñado *escape room* digitales llamados *La sala de escape de Chequeado* y *La fábrica de bulos*, respectivamente. Su objetivo es sensibilizar a la sociedad frente a las informaciones falsas y dar a conocer las estrategias de desinformación más habituales en las redes sociales. También hay ejemplos de *escape rooms* que ponen el foco en los peligros de la información falsa y bulos en los ámbitos de la salud (*Salud Sin Bulos*, diseñado por la Sociedad Española de Farmacia Clínica Familiar y Comunitaria y el Instituto Salud Sin Bulos, Espacio Sanitario, 2021), la ciberseguridad (*CyberCamp* diseñado por el Instituto Nacional de Ciberseguridad, INCIBE, 2019) o sobre colectivos vulnerables como los migrantes (*Cruza la frontera* diseñado dentro del proyecto *Escape Fake*, Guerrero, 2022). Estos ejemplos demuestran la transversalidad de la educación mediática y el interés que la AMI llegue a todos los estratos sociales.

1.4. ¿Cómo es Learn to Escape?

La propuesta formativa *Learn to Escape* nació en noviembre de 2021 y ha sido diseñada por este grupo de investigadores en el marco de la iniciativa de transferencia que supone la Asociación *Learn to Check*. Esta actividad se ha llevado a cabo en 12 centros educativos de primaria y secundaria españoles de cuatro comunidades autónomas diferentes (Cataluña, Castilla y León, Comunidad de Madrid y Galicia) y en ella han participado más de 400 estudiantes. La propuesta sigue una metodología basada en el *learning by doing* (Winn, 1995) y sus pruebas son adaptables al nivel de conocimientos de sus participantes.

Learn to Escape es un *breakout* colaborativo cuyo objetivo es desarrollar habilidades necesarias para una adecuada contrastación de la información como la observación, la comprensión lectora, la búsqueda de información externa, el pensamiento crítico y la reflexión, así como la gestión de las emociones y el tiempo para no dejarse llevar por el estrés y la sobreinformación. Para ello, la propuesta combina pruebas de formato analógico y digital. Estas están diseñadas para que los jugadores trabajen conceptos de AMI como las fuentes, los tipos de desinformación, los actores de la desinformación e introducen herramientas digitales de búsqueda inversa para la verificación de imágenes y noticias. Con el fin de garantizar un óptimo flujo, la actividad requiere de uno o dos formadores de la Asociación *Learn to Check* que actúan como guías del juego.

Partiendo de la metáfora con la pandemia de coronavirus, la premisa narrativa que se les da a los jugadores es que el virus de la desinformación se ha propagado por toda la sociedad. Se trata de un virus muy contagioso y que crece con la interacción social. Por ello, los jugadores estarán confinados hasta que superen las pruebas y con ello obtengan una certificación de pensamiento crítico (llamada PCR, de Pensamiento Crítico Reincidente) que les habilite para detectar engaños y así no contribuir al virus de la desinformación. Este certificado se encuentra dentro de una única caja final encerrada con un candado.

El *breakout* tiene una estructura lineal con arquitectura de trayectoria (Negre y Carrión, 2020, pp. 73-77). Consiste en un sistema dividido en varias fases que hacen las funciones de puntos de control para poder guiar el ritmo de juego de todo el grupo. La actividad está pensada para unos 16-32 estudiantes jugando de forma simultánea. De este modo, se divide el grupo-clase en dos salas iguales y, a su vez, se distribuyen en cuatro subgrupos de entre dos y cuatro jugadores. A cada subgrupo se le da una tableta o teléfono móvil con acceso a internet y una primera pista que le permite leer un mensaje oculto, que, a su vez, los lleva a buscar un sobre escondido con el puzzle de un código QR. Al escanearlo, cada código QR los conduce a un formulario de Google Forms que integra las distintas pruebas. Para pasar de un reto a otro hay que introducir el código correcto (respuesta programada previamente). Todas las pistas para responder los retos se encuentran distribuidas de forma física por la sala. Este sistema da *feedback* instantáneo a los jugadores puesto que, si no resuelven

correctamente cada prueba, el juego no avanza. Una vez completado todo el formulario de Google Forms, cada subgrupo recibe un fragmento de un mensaje conjunto. Al leerlo en su totalidad, los jugadores se dan cuenta que necesitan del otro grupo de jugadores (que se encuentra en la otra sala) para poder abrir la caja final. Dentro de la caja encuentran los carnés PCR que los certifica como agentes libres de desinformación y les autoriza a poder salir al exterior.

La sesión de juego finaliza con una discusión conjunta sobre los retos y dificultades que se han encontrado los jugadores y en la que también se resuelven dudas finales para poder garantizar que han entendido todos los elementos didácticos y transmitir así una sensación de empoderamiento ante la detección y diseminación de bulos. En esta discusión se invita a los estudiantes a compartir sus experiencias personales con la desinformación y sus reflexiones sobre el tema.

2. Objetivos de investigación

Este estudio tiene como objetivo general conocer las percepciones que genera entre el profesorado de educación primaria y secundaria la utilización de *escape rooms* educativos como metodología para trabajar la AMI. Con este propósito, se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- 01.** Conocer las percepciones que genera entre los docentes de educación primaria y secundaria el uso de la metodología *escape room* como recurso educativo.
- 02.** Conocer las opiniones que genera entre los docentes de primaria y secundaria la propuesta didáctica *Learn to Escape* a la hora de trabajar la AMI en los centros educativos.
- 03.** Determinar a partir de las percepciones de docentes participantes si la metodología *escape room*, y concretamente la propuesta *Learn to Escape*, es un recurso didáctico útil para tratar la AMI con alumnado de primaria y secundaria.

3. Metodología

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, la investigación es de carácter exploratorio. Metodológicamente, sigue un enfoque cualitativo y usa la entrevista semiestructurada como principal técnica de recogida de datos. Las entrevistas cualitativas representan una técnica de investigación valiosa porque suponen una buena oportunidad para entender, reflexionar y profundizar sobre temas y cuestiones que no pueden ser observadas o accesibles fácilmente (Tracy, 2020, p. 79). Además, facilitan evidencias sobre el contexto y el origen en el que surge un fenómeno a estudiar, enriqueciéndose de la visión interna de las personas que tienen una experiencia directa sobre él (Miller y Glassner, 2016). Algunos estudios académicos previos han empleado la entrevista semiestructurada como método de investigación para indagar en las percepciones que diferentes actores tienen sobre el uso de la gamificación en las aulas. Así, García-Marín y Llera-Sánchez (2022) la utilizaron con docentes de secundaria en su estudio sobre las posibilidades educativas de los videojuegos independientes y Guerrero-Puerta (2024) con el colectivo de profesores en formación para conocer su opinión acerca de incluir la gamificación como recurso educativo de su propia formación docente.

La muestra del presente análisis comprende seis de los doce centros educativos en los que se ha implementado la metodología *escape room* para trabajar la AMI, y que pertenecen a las siguientes cuatro comunidades autónomas: Cataluña, Castilla y León, Comunidad de Madrid y Galicia. Para obtener una mayor diversidad, se incluyeron tanto centros de titularidad pública (3) como privada y concertada (3), en los cuales el *escape room* se había implementado en las etapas educativas de primaria (3) y de secundaria (3). En el caso de la Comunidad de Madrid y Cataluña, se añadieron el doble de centros que el resto de los territorios puesto que son las dos comunidades de España con mayor tasa poblacional. Así, la muestra para este estudio se compone de los siguientes centros: Colegio Estudio e Instituto Carmen Conde (Comunidad de Madrid), Escola Tecnos y CEIP Miquel Martí i Pol (Cataluña), Colegio SEK-Atlántico (Galicia) y CEIP Melquiades Hidalgo (Castilla y León). Para cumplir con los objetivos establecidos, se realizaron seis entrevistas semiestructuradas a docentes que

presenciaron la implementación de *Learn to Escape* en su centro. Las entrevistas, de entre 45 y 120 minutos de duración, se realizaron telemáticamente entre junio y julio de 2023 debido a la diversidad geográfica que presentaba la muestra, con docentes ubicados en distintos puntos de España. Todas las conversaciones fueron grabadas y posteriormente transcritas y analizadas con el software de análisis cualitativo Atlas.ti. Se aplicó el método comparativo constante (Wimmer y Dominick, 2013). Los datos obtenidos se asignaron a categorías y, tras un análisis inicial, las categorías establecidas fueron refinadas, así como las relaciones y temas detectados, con el objetivo de identificar las cuestiones más recurrentes. Los nombres de los docentes fueron anonimizados, siendo sólo identificados por la afiliación al centro educativo, tal y como fue acordado con los participantes a través de un consentimiento informado.

En este caso, las entrevistas fueron de carácter semiestructurado para garantizar cierta libertad a los informantes y las preguntas formuladas se organizaron en dos bloques temáticos, que se especifican a continuación:

- a) percepciones sobre la metodología *escape room* como metodología didáctica y
- b) percepciones sobre la propuesta didáctica de *Learn to Escape* para trabajar la alfabetización mediática e informativa en el aula (Tabla 1).

Tabla 1. Relación de los objetivos de la investigación y guion de entrevista.

Objetivos	Guion de entrevista
O.1.	<p>Bloque 1. Percepciones sobre la metodología <i>escape room</i> como metodología didáctica</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué opinión le merecen los <i>escape rooms</i> aplicados a la educación? 2. ¿Han diseñado u organizado con anterioridad a <i>Learn to Escape</i> alguna actividad en el centro que haga uso de la metodología <i>escape room</i>? Si es así, ¿cuál y con qué objetivo? 3. En su opinión, ¿considera que los <i>escape rooms</i> son una metodología educativa útil para trabajar cuestiones como la desinformación y la alfabetización mediática/digital?, ¿por qué motivos?
O2. O3.	<p>Bloque 2. Percepciones sobre la propuesta didáctica de <i>Learn to Escape</i> para trabajar la AMI en el aula</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué opinión le merece la propuesta <i>Learn to Escape</i> para trabajar la desinformación y la alfabetización mediática/digital en el aula? 2. ¿En qué medida cree que la participación de sus alumnos en <i>Learn to Escape</i> les ayudó a conocer cuestiones relacionadas con la desinformación? 3. Si la respuesta anterior es positiva, ¿qué cuestiones considera que aprendieron en este ámbito? 4. Desde un punto de vista competencial, ¿considera que sus alumnos pusieron en práctica algún tipo de competencias o habilidades mientras participaban en <i>Learn to Escape</i>?, ¿podría listar cuáles? 5. En su opinión, ¿apreció que alguna prueba gustara más a los alumnos? Si es así, ¿podría indicar cuál o cuáles y por qué motivo? 6. ¿Después de la realización de <i>Learn to Escape</i> comentaron la actividad con los alumnos o han hecho alguna actividad más para trabajar la desinformación en el aula? 7. Tras la realización de <i>Learn to Escape</i> en su centro, ¿ha observado algún cambio significativo en como alumnos y profesores abordan la desinformación y la alfabetización mediática/digital? Si es así, ¿podría dar algún ejemplo? 8. ¿En qué medida considera que la propuesta de <i>Learn to Escape</i> ha sido una metodología educativa útil para trabajar la desinformación y la alfabetización mediática/digital en su centro?

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

4.1. Percepciones sobre el uso de *escape rooms* como metodología didáctica

Los docentes participantes en el estudio resaltan que los *escape rooms* son una metodología de aplicación curricular transversal, ya que se han aplicado tanto en clases de matemáticas y de ciencias naturales como de lenguas y ciencias sociales. Según destaca una profesora del Colegio SEK-Atlántico: “Hemos hecho *escape rooms* de temas de matemáticas, de sociales, de literatura, de cosas que puedan resultar más áridas para ellos [los estudiantes]”. También se percibe que su uso no es sólo curricular, sino que también sirve para llevar a cabo actividades más lúdicas como, por ejemplo, una sesión de conocimiento del grupo que genere la creación de un sentimiento de comunidad ya sea en días puntuales a modo de celebración (por ejemplo, Día del Libro o fin de curso) o incluso como actividad de dinamización en salidas fuera del centro.

Entre las ventajas enumeradas, destacan que el *escape room* se trata de una metodología activa centrada en el alumno y el trabajo cooperativo que fomenta el aprendizaje compartido. Este aspecto genera mucha motivación por la sensación de competitividad del juego ya que su formato es adaptable a cualquier contenido, incluso al digital. Además, según los docentes, ofrece un *feedback* inmediato de la progresión del estudiante que, acompañado de una contextualización previa y unas conclusiones, puede ser muy eficaz. A modo de síntesis, se exponen algunos de los motivos especificados por los docentes participantes en la investigación:

- Cuando nosotros queremos transmitir algo, enseñarles algo, hay que presentarlo de una forma muy atractiva. Ese atractivo el escape room lo tiene. Es gamificación, es un proyecto basado en el juego, es un aprendizaje dinámico, experimental, en el que van construyendo y les proporciona mucha retroalimentación. Yo creo que es una gran herramienta de trabajo en el aula. (Docente del CEIP Melquiades Hidalgo).
- Considero que es una propuesta atractiva donde los estudiantes son los protagonistas, que captan su atención y además después hay una conversación, una puesta en común. No es algo individual en el que vas y das una charla, hay un aprendizaje compartido. (Docente del CEIP Miquel Martí i Pol).

Además de las ventajas anteriores, hay docentes que recalcan como elementos positivos la facilidad de poder adaptar pruebas según la edad y conocimientos, la posibilidad de trabajar la gestión del tiempo en un entorno amigable y también que su efectividad se debe a que es una actividad dinámica que se aleja de las clases magistrales y rompe la rutina diaria. De este modo lo expresa la docente del IES Carmen Conde:

Los *escape rooms* les hacen salir del espacio aula, [...] les hacen estar más activos a nuevos estímulos. En el aula muchos [estudiantes], en cuanto viene alguien a contarles algo, cierran la mente, pero en cambio, esto yo creo que sí, que les estimula más y les hace tener más interés.

Algunos docentes entrevistados, y con formación en neuroeducación, también resaltan que los *escape rooms* son metodologías muy completas que fomentan el aprendizaje significativo. Por un lado, porque avivan la emocionalidad de la actividad ya que se trata de una metodología que genera curiosidad, sorpresa, sentimiento de competitividad, pero a la vez, sentimiento de cohesión de grupo y cooperación. Por otro lado, al ser una metodología dinámica en la que los alumnos deben moverse por el aula, este hecho ayuda a la retención de los contenidos porque, como señalan las docentes del Colegio Estudio, “el movimiento fija la memoria”. En este sentido, estas mismas docentes también destacan:

Yo lo que veo es que metodologías como el *escape room* engloba todo tipo de alumnos y todo tipo de inteligencias: desde la creatividad, el ingenio, la iniciativa, la capacidad de liderazgo, la responsabilidad de grupo, y todo eso predispone al alumno a adquirir los conocimientos.

Además, según las percepciones de los informantes, los *escape rooms* pueden generar un refuerzo positivo para todos aquellos estudiantes que les cuesta adquirir conocimientos a través de metodologías más teóricas. Al usar

una metodología mucho más experimental pueden sentirse integrados en el grupo clase. No obstante, estas docentes del Colegio Estudio también subrayan que a pesar de los múltiples beneficios de los *escape rooms*, estos deben ser considerados como metodologías complementarias a otras tradicionales como, por ejemplo, las clases magistrales, y nunca sustitutivas.

Creo que el alternar distintos ritmos funciona muy bien. [...] ir alternando algo más teórico con algo más práctico. [...] Para mí una metodología de ludificación, pues me parece tan válida y oportuna como otras muchas metodologías. No es mejor porque sea gamificación, sino que lo importante es que esté bien montada. Creo que una clase magistral bien impartida también puede llegar a la emoción.

En cuanto a los inconvenientes de los *escape rooms*, los docentes señalan el desafío logístico que requiere poderlo montar correctamente (falta de espacio y personal) y la dificultad de controlar grupos grandes jugando al mismo tiempo. Aunque se trata de elementos recurrentes en la literatura académica previa, los docentes participantes en este estudio mencionaron dos elementos nuevos: la pérdida de visión de aprendizaje y el efecto remolque.

Del primer elemento, algunos docentes comentan que mientras los estudiantes están jugando a los *escape rooms*, pierden la visión de aprendizaje, se centran más en la visión lúdica y que eso, en ocasiones, provoca que emerjan personalidades más competitivas y situaciones poco éticas. Con el fin de ganar, hay estudiantes que hacen trampas, o se comparten las respuestas entre grupos y pasan las pruebas de forma más superficial. Una docente del Colegio Estudio reflexiona: “No lo hacen a propósito, pero a veces, se les olvida el verdadero motivo por el que están haciendo el *escape room*”.

Respecto al segundo elemento, otros docentes mostraron su frustración hacia la imposibilidad de motivar a todos los estudiantes ante una actividad experiencial y que se genere un efecto remolque en algunos alumnos:

- A veces, cuando presentamos una actividad tan atractiva para ellos, lo que te da rabia es que hay alumnos que no son capaces de implicarse en una actividad que además es dinámica y motivante. Aquellos alumnos que, por ejemplo, no debaten, no hablan, no dialogan, son los que van a la cola, a la toma de decisiones de otras personas, por ejemplo. Pero no es porque no se les tenga en cuenta, sino porque ellos mismos no quieren participar. [...] Entonces, sí, esas cosas hay que seguirlas trabajando. (Docente del CEIP Melquiades Hidalgo).

- No hay una metodología que implique al 100% del alumnado. En el trabajo colaborativo, hay una parte del alumnado que le cuesta más intervenir o que le cuesta más participar. Es decir, que iba a remolque del resto de miembros del grupo. [...] Pero esto es inevitable. (Docente de la Escola Tecnos).

4.2. Percepciones sobre la propuesta de Learn to Escape para trabajar la AMI en el aula

Los resultados del estudio también revelan que la metodología experiencial que ofrece la propuesta de *Learn to Escape* es uno de los aspectos más apreciados por los docentes. Consideran que la dinámica de juego consistente en resolver retos de verificación mediante pruebas manipulativas proporciona un dinamismo de carácter lúdico que rompe la rutina del aula y fomenta el aprendizaje por descubrimiento. Además, posibilita que los participantes se familiaricen con contenidos y cuestiones informacionales que influyen en su vida diaria. Destacan, en este sentido, la multimodalidad de las pruebas a las que se deben enfrentar los jugadores, con retos que implican tanto la identificación de imágenes e informaciones falsas como la detección de titulares *clickbait* y de prácticas tipo *phishing*, extraídas de entornos informativos como las redes sociales, a los que los alumnos también están más habituados.

Los docentes también aprecian como positivo que la detección de falsedades en la propuesta de *Learn to Escape* implique el uso de herramientas tecnológicas aplicables al ámbito de la verificación digital tales como Google Lens o Google Maps, no sólo porque consideran que el componente digital genera más atractivo entre los participantes a la hora de recibir con entusiasmo la actividad, sino también porque su uso les ayuda a descubrir,

consolidar y perfeccionar un dominio de carácter técnico que les conduce también a un saber práctico. Este desempeño, además, se combina con el desarrollo de un saber de carácter teórico, puesto que en la detección de falsedades consideran que también ponen en práctica criterios cívicos e informacionales como, por ejemplo, la importancia de no compartir contenidos sin verificar, la necesidad de contrastación, y la distinción entre información y publicidad. Al hilo de esta reflexión, una docente del Colegio SEK-Atlántico subraya que:

[En la actividad] tienen que utilizar la técnica, utilizar la información, saber buscar la información real. Ahí es donde pueden ver cómo una información falsa les lleva a un sitio sin salida. O les lleva, pues eso, a equivocarse y a hacer las cosas mal. Es la forma más práctica de ver la realidad.

Esta misma docente también valora que la propuesta de *Learn to Escape* refuerce aspectos previamente trabajados en el aula como, por ejemplo, la importancia de examinar las fuentes a la hora de consultar información:

Les ayudó a fijar ideas y a darse cuenta de estas pequeñas cosas. Nosotros, lo de contrastar la información, se lo decimos todos los días. Pero ellos, quizás por su edad [5º Primaria], todavía no se daban cuenta. Así que ahí percibieron la importancia de fijarse en ello, de buscar en distintas fuentes y contrastar.

En este sentido, los profesores recalcan como relevante que *Learn to Escape* genere un aprendizaje de carácter “multidimensional”, puesto que se trabajan tanto aspectos cognitivos y racionales como también procedimentales, y que según sus percepciones tiene como resultado prominente el fomento del espíritu crítico del alumnado. Una docente del Colegio Estudio señala: “No ven las cosas ya de la misma forma. Aquí recibimos diariamente periódicos y ahora cuando se acercan me preguntan: ‘Profe, ¿cómo han hecho esta imagen o esta maquetación?’. Ya lo ven todo con este filtro”.

Una docente del IES Carmen Conde también coincide con esta reflexión y considera que la implementación del *escape room*:

Les ayuda a salir de su zona de confort. O sea, a plantearse que las cosas que ven o que las cosas que escuchan pueden estar manipuladas y que no solamente manipulan los contrarios, los que no piensan como ellos.

Algunos docentes también destacan que la capacidad crítica adquirida por los alumnos durante la actividad puede ser aplicable posteriormente en el ámbito interpersonal, tanto entre alumnos como incluso entre las mismas familias. Una docente del Colegio SEK-Atlántico expone como ejemplo que una alumna ha enseñado a sus padres técnicas de verificación de información aprendidas en el *escape room*. Una profesora del CEIP Melquiades Hidalgo también detalla un suceso que aconteció en el centro pocos días después de que sus alumnos realizaran *Learn to Escape*:

Al poco de realizar la actividad surgió un problema entre alumnos. Pues que “fulanito me ha dicho que menganito me ha contado que yo soy nosequé”. Bueno, pues en estos casos de conflicto lo que siempre procuramos no es que el docente solucione el problema, porque no somos jueces, sino que se les proporcione a los alumnos las herramientas para solucionarlo por ellos mismos. Solicité la ayuda de los demás alumnos y les dije: “Venga, ¿cómo podemos solucionar este problema?”. Pues un alumno que había participado en el *escape room* dijo: “¿Por qué no hacéis lo que hemos aprendido? Ir a la fuente, no basarse en opiniones de los demás, preguntar directamente”. [...] Este simple hecho anecdótico me indicó a mí que les había llegado y que eran capaces de aplicarlo a su realidad y vida diaria.

En este sentido, los docentes consideran relevante “la toma de conciencia” que la actividad proporciona a los participantes, aunque también reconocen que el grado de sensibilización puede variar según la edad. Así mismo, también perciben *Learn to Escape* como una propuesta catalizadora en su ámbito profesional porque no sólo les permite acceder a la implementación de una nueva metodología didáctica, sino porque también les ofrece la posibilidad de incorporar nuevos contenidos formativos en el aula, además de formarse ellos mismos en

desinformación y verificación digital. Al hilo de esta reflexión, una docente del CEIP Miquel Martí i Pol indica que “es una muy buena manera de empezar, de partir de algo para después continuar profundizando. Yo aproveché algunos materiales para diseñar otras actividades”.

De hecho, según los docentes participantes en el estudio, la implementación de *Learn to Escape* en su centro ha motivado posteriormente el diseño de nuevas actividades como, por ejemplo, la redacción de informaciones falsas por parte de los alumnos y su verificación en el aula por el resto de compañeros, así como el desarrollo de propuestas de sensibilización sobre el impacto de la desinformación en la sociedad y en el propio centro, con actividades también encaminadas a combatir rumores que surgen entre los estudiantes mismos. En esta línea, una docente del CEIP Melquiades Hidalgo destaca una de las actividades que implementaron después de realizar el *escape room*:

Lo que hemos hecho es colgar unos carteles en el pasillo donde proporcionamos información sobre noticias propias del centro que tienen que contrastar. Entonces es interesante oír a los alumnos por los pasillos, ver lo que primero ellos sacan de esa información y luego decir a otros compañeros: “No, espera, habrá que preguntar si realmente es eso lo que estás viendo”. Es decir, ya no es como antes, que todo lo que alguien decía parecía que era verdad, y más cuando son alumnos líderes, sino que ahora ya hay alumnos que paran y dicen: “No, hay que preguntar” ¿A quién? Pues pregunta al tutor, al profesor, a la directora... Entonces yo creo que sí, que sí, que hay pequeños cambios, cambios que espero que se mantengan en el tiempo.

Algunos centros también han incorporado la desinformación transversalmente en materias del ámbito lingüístico como Lengua Castellana, en la que analizan las formas redaccionales bajo las cuales se puede presentar una desinformación; en materias de ciencias sociales como Historia, en la que también estudian bulos y desinformaciones producidas en el devenir histórico; y en asignaturas de ciencias experimentales como Biología, en la que se centran en la desinformación de carácter científico y también relativa al cambio climático. En centros como Colegio Estudio la actividad ha motivado la confección de un rap sobre la temática de la desinformación e incluso el desarrollo de un *escape room* propio llamado *Bulolandia*:

Learn to Escape ha sido la semilla para nuestro proyecto de *Bulolandia*, un *escape room* que se ha desarrollado en colaboración también con la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. [...] Creamos una especie de ciudad que se dividiera en distintas zonas y pruebas. [...] La primera prueba está inspirada directamente en una de *Learn to Escape*, que es la hacer una sopa de letras en la que buscar términos específicos sobre el ámbito de la desinformación.

Desde un punto de vista competencial, *Learn to Escape* también constituye para los docentes una propuesta didáctica útil puesto que fomenta la adquisición de habilidades específicas aplicables en múltiples contextos como, por ejemplo, el pensamiento crítico, la escucha activa, la toma de decisiones en grupo, el trabajo en equipo, y la búsqueda y gestión de fuentes de información. Así, consideran que las competencias reconocidas en la LOMLOE que los alumnos trabajan principalmente mediante *Learn to Escape* son la Competencia digital; la Competencia personal y social y de aprender a aprender; la Competencia ciudadana; y la Competencia en comunicación lingüística. En este sentido, una docente del CEIP Melquiades Hidalgo recalca las siguientes habilidades y competencias:

El trabajo en equipo, la escucha activa, la búsqueda de información, el pensamiento crítico para resolver y buscar una solución, que además luego tienes que analizar si la solución es efectiva, si es válida con lo que estabas buscando. También la competencia digital, es un *escape room* que se trabaja a nivel digital, y creo que eso es muy importante hoy en día.

La implementación del *escape room* sobre verificación digital también se percibe de utilidad para los profesores a la hora de trabajar cuestiones contextuales que consideran que influyen en el aprendizaje de los alumnos. Entre tales aspectos señalan la existencia de burbujas mediáticas e ideológicas, el desconocimiento del lenguaje mediático, la falta de criterios informacionales y el desinterés informativo, así como dificultades de concentración y de comprensión lectora:

- Son alumnos que generacionalmente no han leído un periódico, no leen la prensa, tampoco se meten en la prensa digital. [...] Además, no filtran, y luego están muy sesgados ideológicamente por sus familias y entonces son fácilmente manipulables. (Docente del IES Carmen Conde).
- Lo más difícil con ellos, precisamente, es llevarlos a este estado de un poco de concentración, de focalización, para que reflexionen sobre lo que hay ahí. Y me refiero también a la parte de titulares, por ejemplo. Cuando les damos un titular y, por supuesto, luego el resto de la noticia, ellos se quedan mucho en el titular. Y te lo dicen, te dicen: “Es que no quiero leer más”. (Docentes de Colegio Estudio).
- A los alumnos ahora el texto les cuesta bastante. Vemos que cuando tienen que buscar información van directamente a las imágenes, ya no pasan por el texto. Además, con la primera fuente de información que encuentran, la copian y a lo mejor incluso no entienden qué están copiando, pero lo hacen igual. (Docente del CEIP Miquel Martí i Pol).

En este sentido, según su percepción, la actividad proporciona a los alumnos una mayor capacidad de observación que revierte en una mejor comprensión lectora de los textos, así como en un mayor detenimiento a la hora de observar imágenes, en la adquisición de vocabulario específico —en este caso centrado en el ámbito de la desinformación—, y en una mayor capacidad de reflexión, puesto que consideran que la actividad invita a los alumnos a la interrogación y a la prudencia a la hora de evaluar la fiabilidad de los contenidos que consumen. Al hilo de esta reflexión, algunos docentes concluyen que:

- Desde el momento en que ellos [los alumnos] empiezan a reflexionar, a mirar las cosas desde otro punto de vista y hacerse preguntas sobre lo que ven, para mí es una actividad que han generalizado y que les ha llegado. (Docente del CEIP Melquiades Hidalgo).
- [Después de la actividad] los alumnos decían: “Mira esta foto creo que es falsa, vamos a buscar”. Ya se habían quedado con detalles, estaban buscando información o veían una foto y decían: “Creo que es falsa, *profe*”. Antes, ni siquiera se hubieran parado a pensar en eso. Y algún padre también nos lo comentó, que en casa les habían comentado lo de las fotos falsas, lo de la importancia de las redes y las fuentes. Estaban muy contentos. (Docente del Colegio SEK-Atlántico).

A continuación, a partir de las percepciones de los docentes participantes en el estudio se sintetizan e infieren los principales hallazgos detectados en la implementación de *escape rooms* como recurso educativo aplicado al ámbito de la alfabetización mediática e informacional (Tabla 2).

Tabla 2. Ventajas e inconvenientes en la implementación de *escape rooms* como recurso educativo aplicado al ámbito de la AMI.

Dimensión	Ventajas	Inconvenientes
Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad de aplicación curricular. - Conocimiento de una metodología gamificada sobre el ámbito de la alfabetización digital e informacional. - Formación docente en desinformación y verificación digital. - Propuesta catalizadora para diseñar en el centro otras actividades sobre desinformación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de formación específica en alfabetización mediática e informacional y en metodología de <i>escape rooms</i>. - Desproporción entre el tiempo y esfuerzo de diseño y su posterior aplicación en el aula.

<p>Curricular y cívica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología gamificada. - Aprendizaje multidimensional y por descubrimiento. - Fomento del trabajo en equipo. - Propuesta educativa que contiene emocionalidad. - Adquisición de espíritu crítico. - Sensibilización sobre los procesos de desinformación y sus efectos. - Conocimiento de herramientas de verificación digital. - Formación competencial. - Contenidos con aplicabilidad en la vida diaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad puntual. - Lógica competitiva que puede desvirtuar el trasfondo educativo. - “Efecto remolque” en la dinámica grupal. - Dificultades de concentración y de comprensión lectora del alumnado por falta de criterios informacionales. - Sensibilización supeditada a la madurez y al contexto sociocultural del alumnado.
<p>Logística</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad que modifica la rutina escolar y la dinámica habitual del aula. - Contenidos adaptables a distintos contextos educativos. - Formatos, pruebas y materiales dúctiles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Complejidad en la gestión de grupos grandes. - Disponibilidad de espacio y de docentes de apoyo para desarrollar el <i>escape room</i>. - Necesidad de recursos técnicos y económicos. - Limitaciones horarias en la preparación y el desarrollo de la actividad.

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión y Conclusiones

Este estudio ha constatado que los docentes de educación primaria y secundaria tienen una percepción positiva hacia el uso de la metodología *escape room* en el aula, puesto que ha sido previa y ampliamente utilizada en distintos contextos educativos por ser de carácter activo y centrada en el alumno, además de permitir presentar los contenidos de una forma original, atractiva y divertida. Son aspectos que autores como Nicholson (2018) y García-Lázaro (2019) también han señalado como beneficiosos en la implementación de los *escapes rooms* en la formación del alumnado, y que en este caso los docentes participantes en el estudio también ven de utilidad para trabajar la desinformación y la AMI. Incluso, desde un punto de vista logístico, la emocionalidad y la propia dinámica a contrarreloj que caracteriza el *escape room* se percibe como un aspecto útil para recrear el contexto mediático en el que circulan las informaciones falsas, que según autores como Santana-Chaves y Simón-Astudillo (2022) justamente son difundidas por ser discursos polarizados que apelan a las emociones. Además, las dinámicas que contribuyen a la expansión de la desinformación, especialmente en entornos online, también se caracterizan por un flujo de compartición en el que predomina la rapidez y la espontaneidad, más que la prudencia y la reflexión (Buchanan, 2020; Vosoughi *et al.*, 2018).

De este modo, la metodología *escape room* permite introducir en edades tempranas —en las que los alumnos se caracterizan por ser “*citizens in the making*” (Buckingham, 2005)— aspectos complejos como son las dinámicas de circulación de la desinformación y, mediante pruebas específicas orientadas al ámbito de la AMI, también instruirlos en competencias y habilidades de detección que permitan contrarrestarlas. Destacan técnicas para evaluar la fiabilidad de las fuentes de información y los contenidos

“*Learn to Escape* también constituye para los docentes una propuesta didáctica útil puesto que fomenta la adquisición de habilidades específicas aplicables en múltiples contextos.”

audiovisuales, sumadas al uso de herramientas tecnológicas que pueden ser aplicables a dicha detección. Así, se pueden trabajar tanto aspectos curriculares como procedimentales, y que además tienen un impacto en el ámbito interpersonal y cotidiano, con una clara aplicación a la vida diaria, tal y como también contempla la AMI (UNESCO, 2018).

En este caso, hay un consenso entre los docentes en señalar que para una mayor efectividad la metodología *escape room* aplicada al contexto educativo, y en particular al ámbito de la desinformación y la AMI, debe finalizar necesariamente con una discusión conjunta que incite a la reflexión de los estudiantes y que afiance la comprensión de los objetivos propuestos. Este es un aspecto especialmente relevante en una metodología que por su dinámica gamificada puede contribuir a desviar el foco de atención de los participantes y que incluso, siendo una actividad en equipo, puede generar un “efecto remolque” entre compañeros.

Respecto a la propuesta concreta de *Learn to Escape*, se concluye que los docentes la describen como útil porque, según su percepción, contribuye al desarrollo del espíritu crítico del alumnado mediante pruebas de carácter multimodal en las que los participantes deben identificar imágenes e informaciones falsas para seguir con el juego, obligándoles así a interrogarse sobre la fiabilidad de contenidos diversos, tanto de tipología textual como visual, que han sido extraídos de entornos informativos que les son comunes, como es el caso de las redes sociales. *Learn to Escape* se trata pues de una propuesta educativa que se centra en el ámbito de “la interacción con mensajes ajenos”, un campo de trabajo de la competencia mediática que autores como Ferrés y Piscitelli (2012) han identificado como notorio. La adquisición de habilidades de detección que contribuyan a una interacción crítica con la información es justamente otro de los objetivos de la AMI (UNESCO, 2018), especialmente la de aquellas que puedan tener una transposición en la vida diaria. En este sentido, *Learn to Escape* también se percibe de utilidad, puesto que los resultados de este estudio evidencian que ha tenido una aplicabilidad posterior, tanto entre alumnos como docentes. Por un lado, después de la experiencia, algunos alumnos han usado lecciones extraídas de la actividad —como, por ejemplo, la necesidad de contrastar las fuentes— en la resolución de problemáticas cotidianas. Por otro lado, la posibilidad de ver la implementación de *Learn to Escape* ha motivado el diseño de nuevas propuestas docentes para abordar la cuestión de la desinformación y la AMI. Así pues, ha sido una actividad que ha tenido un impacto significativo en su recepción, alcanzando distintos ámbitos educativos que abarcan tanto la acción docente como el ámbito curricular y cívico.

Los resultados de este estudio concuerdan con la mayoría de las investigaciones previas realizadas en el campo de la gamificación (Chapman y Rich, 2018; Da Rocha-Seixas *et al.*, 2016; Hamari *et al.*, 2014), en las que a pesar de posibles inconvenientes de carácter logístico se identifican más beneficios que desventajas, sobre todo en relación con un aumento de la motivación y del interés del alumnado respecto al tema abordado. Incluso en el ámbito de la AMI y de la lucha contra la desinformación, la ludificación también se ha mostrado como una estrategia efectiva, especialmente en la adquisición de habilidades digitales complejas que, mediante el juego, han podido ser integradas por los alumnos y posteriormente transferidas a su entorno habitual (Chang *et al.*, 2020). En un ecosistema informativo caracterizado por el acceso a la información a través de las redes sociales, especialmente en las edades más jóvenes (Newman *et al.*, 2023), este aspecto adquiere especial relevancia, así como la cuestión de la motivación. Teniendo en cuenta la proliferación de los denominados “ninis informativos” (Amoedo *et al.*, 2023), sobre todo en edades tempranas, metodologías gamificadas como los *escape rooms* aplicados a la AMI se presentan también como estrategias motivadoras que podrían ser de utilidad incluso en la recuperación del interés de las audiencias.

La aplicación de los *escape rooms* como recurso didáctico en el ámbito de la AMI es pues un campo de estudio que presenta múltiples oportunidades de investigación, y que debe continuar siendo explorado con el fin de determinar cuáles podrían ser sus beneficios. Esta investigación pretende abrir nuevos enfoques en este campo, siendo una primera aportación de carácter exploratorio que examina la utilidad de los *escape rooms* en el ámbito de la desinformación y la alfabetización mediática e informacional en España a través de un diseño ludificado específicamente creado para este propósito, y que podría también ser explorado en nuevas implementaciones y formatos.

6. Referencias

- Amoedo, A., Moreno, E., Negredo, S., Kaufmann-Argueta, J. y Vara-Miguel, A. (2023). *Digital News Report España 2023*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://doi.org/10.15581/019.2023>
- Barzilaj, S., Mor-Hagani, S., Abed, F., Tal-Savir, D., Goldik, N., Talmon, I. y Davidow, O. (2023). Misinformation is contagious: Middle school students learn how to evaluate and share information responsibly through a digital game. *Computers and Education*, 202(104832). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104832>
- Buchanan, T. (2020) Why do people spread false information online? The effects of message and viewer characteristics on self-reported likelihood of sharing social media disinformation. *PLoS ONE*, 15(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239666>
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós.
- CAC [Consell de l'Audiovisual de Catalunya](30 de marzo de 2023). *Jornada Abierta Prai-Unesco sobre Alfabetización Mediática e Informacional en Iberoamérica. Iniciativas para la educación mediática en la Península Ibérica: hacia una articulación coherente*. [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=x1Z-GXjMTw4>
- Carrillo, N. y Montagut, M. (2021). Tackling online disinformation through media literacy in Spain: The project "Que no te la cuelen". *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 13(1), 149-157. https://doi.org/10.1386/cjcs_00044_7
- Chapman, J. R. y Rich, P. J. (2018). Does educational gamification improve students' motivation? If so, which game elements work best? *Journal of Education for Business*, 93(7), 315-322. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1490687>
- Chang, Y. K., Literat, I., Price, C., Eisman, J. I., Chapman, A., Gardner, J. y Truss, A. (2020). News literacy education in a polarized political climate: How games can teach youth to spot misinformation. *The Harvard Kennedy School (HKS) Misinformation Review*, 1(4). <https://doi.org/10.37016/mr-2020-020>
- Comisión Europea (2018a). *A Multi-Dimensional Approach to Disinformation: Report of the Independent High-Level Group on Fake News and Online Disinformation*. Directorate-General for Communications Networks, Content and Technology, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2759/739290>
- Comisión Europea (2018b). *Flash Eurobarometer 464: Fake News and Disinformation Online*, European Commission. Directorate-General for Communications Networks, Content and Technology. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2183>
- Comisión Europea (2018c). *Action Plan Against Disinformation: European Commission contribution to the European Council*. European Parliament, European Council, European Economic and Social Committee and Committee of the Regions. <https://shorturl.at/yUX17>
- Costello, R. (2020). Learning theories within gamification. En R. Costello (Ed.). *Gamification strategies for retention, motivation and engagement in higher education: emerging research and opportunities* (pp. 1-61). IGI Global.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row.
- Cucarella, L. y Fuster, P. (2022). *Alfabetización mediática: contexto actual, legislación, casos de éxito, herramientas y recursos, y percepción y propuestas de especialistas y profesores*. Laboratorio de Periodismo. Fundación Luca de Tena. <https://acortar.link/HPn32s>

- Da Rocha-Seixas, L., Gomes, A. S. y De Melo Filho, I. J. (2016). Effectiveness of gamification in the engagement of students. *Computers in Human Behavior*, 58, 48-63. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.021>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *Actas de la 15ª International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Domínguez-Márquez, M. (2019). Neuroeducación: elemento para potenciar el aprendizaje en las aulas del siglo XXI. *Educación y ciencia*, 8(52), 66-76.
- Espacio Sanitario. (15 de noviembre de 2021). Crean el primer escape room online de bulos sobre medicamentos. *Audio Revista de Espacio Sanitario*. <https://shorturl.at/mxzEJ>
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fotaris, P. y Mastoras, T. (2022). Room2Educ8: A framework for creating educational escape rooms based on design thinking principles. *Education Sciences*, 12(768). <https://doi.org/10.3390/educsci12110768>
- García-Lázaro, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Revista Educativa HEKADEMOS*, 27, 71-79.
- García-Marín, D. y Llera-Sánchez, E. (2022). Videojuegos independientes en la enseñanza de teoría literaria. Percepciones docentes y potencial educativo. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 82, 149-166. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2581>
- García Ortega, A. (22 de noviembre de 2022). ¿Crees que puedes escapar de la desinformación? Llegan los escapes rooms de alfabetización mediática. *Blog del Máster en Innovación en Periodismo*. <https://shorturl.at/frs15>
- Gelado-Marcos, R., Moreno-Felices, P. y Puebla-Martínez, B. (2022). Disinformation as Widespread Problem and Vulnerability Factors Toward It: Evidence From a Quasi-Experimental Survey in Spain. *International Journal of Communication*, 16, 3599-3625.
- Glas, R., van Vught, J., Fluitsma, T., De La Hera, T. y Gómez-García, S. (2023). Literacy at play: an analysis of media literacy games used to foster media literacy competencies. *Frontiers in Communication*, 8(1155840). <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1155840>
- González-Bailón, S., Lazer, D., Barberá, P., Zhang, M., Allcott, H., Brown, T., Crespo-Tenorio, A., Freelon, D., Gentzkow, M., Guess, A., Iyengar, S., Mie Kim, Y., Malhotra, N., Moehler, D., Nyhan, B., Pan, J., Velasco Rivera, C., Settle, J., Thorson, E., ... Tcker, J. (2023). Asymmetric ideological segregation in exposure to political news on Facebook. *Science*, 381(6656), 392-398. <https://doi.org/10.1126/science.ade7138>
- Gros Salvat, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, 7(1), 251-264.
- Guerrero, G. (4 de septiembre de 2022). Cruzar la frontera de la desinformación. *La Vanguardia*. <https://shorturl.at/ikrsQ>
- Guerrero-Puerta, L. (2024). Exploring if Gamification Experiences Make an Impact on Pre-Service Teachers' Perceptions of Future Gamification Use: A Case Report. *Societies*, 14(11). <https://doi.org/10.3390/soc14010011>

- Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. En *2014 47th Hawaii International Conference on System Science (HICSS)* (pp. 3025-3034). <http://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Herrero-Curiel, E. y La Rosa-Barrolleta, L. (2023). *Estudio de la alfabetización mediática en la Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://shorturl.at/gns34>
- INCIBE. (2019). Cyber escape room. *Instituto Nacional de Ciberseguridad*. <https://shorturl.at/EGHIY>
- Instituto de la Juventud de Extremadura. (2018). *Manual de diseño de un juego de escape*. Instituto de la Juventud de Extremadura. <https://shorturl.at/aeB23>
- Jadán-Guerrero, J., Chacón-Castro, M. y Aimacaña-Espinosa, L. (2022). Escape rooms and breakouts: Novel educational strategies. En Ó. Bernardes, V. Amorim y A. Carrizo Moreira (Eds.). *Handbook of research on the influence and effectiveness of gamification in education* (pp. 189-207). IGI Global.
- Kačínová, V. y Sádaba-Chalezquer, C. (2022). Competencia mediática como una “competencia aumentada”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 21-38. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2022-1514>
- Kapp, K.M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training education*. Pfeiffer.
- Katsaounidou, A., Vrysis, L., Kotsakis, R., Dimoulas, C. y Veglis, A. (2019). MATHE the game: A serious game for education and training in news verification. *Education Sciences*, 9(2). <https://doi.org/10.3390/educsci9020155>
- Lathwesen, C. y Belova, N. (2021). Escape Rooms in STEM teaching and learning – Prospective field or declining trend? A literature review. *Education Science*, 11(308). <https://doi.org/10.3390/educsci11060308>
- Literat, I., Chang, Y. K. y Hsu, S.-Y. (2020). Gamifying fake news: Engaging youth in the participatory design of news literacy games. *Convergence*, 26(3), 503-5016. <https://doi.org/10.1177/1354856520925732>
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18-20.
- Masterman, L. (1996). La revolución de la educación audiovisual. En R. Aparici. (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías* (pp. 29-38). La Torre.
- Miller, J. y Glassner, B. (2016). The ‘inside’ and the ‘outside’: finding realities in interviews. En D. Silverman (Ed.). *Qualitative Research*. Sage.
- Negre, C. y Carrión, S. (2020). *Desafío en el aula. Manual práctico para llevar los juegos de escape educativos a clase*. Paidós Educación.
- Newman, N., Fletcher, R., Eddy, K., Robertson, C. T. y Nielsen, R. K. (2023). *Digital News Report 2023*. Reuters Institute. <https://shorturl.at/flAPO>
- Nicholson, S. (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*. <https://shorturl.at/uzFK7>
- Nicholson, S. (2018). Creating engaging escape rooms for the classroom. *Childhood Education*, 94(1), 44-49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363>

- Paraschivoiu, I., Buchner, J., Praxmarer, R. y Layer-Wagner, T. (18 al 21 de octubre de 2021) Escape the Fake: Development and Evaluation of an Augmented Reality Escape Room Game for Fighting Fake News. *Actas del Congreso CHI PLAY '21: Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play*, (320-325). Association for Computer Machinery. <https://doi.org/10.1145/3450337.3483454>
- Parlamento Europeo, Dirección General de los Servicios de Investigación Parlamentaria, Del Bianco, D., Kathirgamalingam, A. y Balabanić, I. (2020). *Disinformation and science: a survey of the gullibility of students with regard to false scientific news*. Publications Office. <https://shorturl.at/mQR27>
- Piñero-Charlo, J.C. (2022). The rise of educational escape rooms: designing games as formative tasks. En Ó. Bernardes, V. Amorim y A. Moreira (Eds). *Handbook of Research on the Influence and Effectiveness of Gamification in Education* (pp. 143-163). IGI Global.
- Pun, R. (2017). Hacking the Research Library: Wikipedia, Trump, and Information Literacy in the Escape Room at Fresno State. *The Library Quarterly*, 87(4). <https://doi.org/10.1086/693489>
- Raitskaya, L. y Tikhonova, E. (2019). Gamification as a field landmark in educational research. *Journal of Language and Education*, 5(3), 4-10. <https://doi.org/10.17323/jle.2019.10688>
- Sádaba, C., Salaverría, R. y Bringué-Sala, X. (2023). How to teach the elderly to detect disinformation: a training experiment with WhatsApp. *Profesional de la Información*, 32(5), e320504. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.04>
- Santana-Chaves, J. M. y Simón-Astudillo, I. (2022). El papel de las emociones en la construcción y difusión de la desinformación en Twitter. Una comparativa entre Brasil y España. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 28(4), 881-894. <https://doi.org/10.5209/esmp.82822>
- Sendra, A., Lozano-Monterrubio, N., Prades-Tena, J. y Gonzalo-Iglesia, J. (2021). Developing a Gameful Approach as a Tool for Innovation and Teaching Quality in Higher Education. *International Journal of Game-Based Learning*, 11(1), 53-66.
- Torres-Toukoumidis, Á., Marín-Gutiérrez, I. y De-Santis, A. (2021). Interacción lúdica: hacia la educación en medios. Revisión sistemática de literatura científica. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(3), e940. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.940>
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods. Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Hoboken, Wiley Blackwell.
- Tribunal de Cuentas Europeo. (2021). *Disinformation affecting the EU – Tackled but not tamed. Special report No 09*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2865/337863>
- UNESCO. (2018). *Alfabetización mediática e informacional*. Consejo Ejecutivo, 205 EX/34 Rev. <https://shorturl.at/gCOU0>
- Veldkamp, A., Daemen, J., Teekens, S., Koelewijn, S., Knippels, M.-C. P. J. y van Joolingen, W. R. (2020). Escape boxes: Bringing escape room experience into the classroom. *British Journal of Education Technology*, 51(4), 1220-1239. <https://doi.org/10.1111/bjet.12935>
- Veldkamp, A., van de Grint, L., Knippels, M.-C.P.J. y van Joolingen, W.R. (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Education Research Review*, 31(100364). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>

Victoria-Mas, M. (2021). News consumption and misperception about the COVID-19 crisis: What can we learn to strengthen resilience in the EU? En Charlemagne Prize Academy. *Charlemagne Prize Academy Annual Report on the Future of the Union* (pp. 40-45). Charlemagne Prize Academy. <https://shorturl.at/krAFR>

Vosoughi, S., Roy, D. y Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146-1151. <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>

Wimmer, R. D. y Dominick, J. R. (2013). *Mass media research: an introduction*. Cengage Learning.

Winn, S. (1995). Learning by doing: Teaching research methods through student participation in a commissioned research project. *Studies in Higher Education*, 20(2), 203-214. <https://doi.org/10.1080/03075079512331381703>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Lozano-Monterrubbio, Natàlia; Cuartielles, Roger; Carrillo-Pérez, Nereida y Montagut, Marta
Validación: Lozano-Monterrubbio, Natàlia; Cuartielles, Roger; Carrillo-Pérez, Nereida y Montagut, Marta. **Análisis formal:** Lozano-Monterrubbio, Natàlia; Cuartielles, Roger; Carrillo-Pérez, Nereida y Montagut, Marta. **Curación de datos:** Lozano-Monterrubbio, Natàlia; Cuartielles, Roger; Carrillo-Pérez, Nereida y Montagut, Marta. **Redacción-Preparación del borrador original:** Lozano-Monterrubbio, Natàlia; Cuartielles, Roger; Carrillo-Pérez, Nereida y Montagut, Marta. **Redacción Revisión y Edición:** Lozano-Monterrubbio, Natàlia; Cuartielles, Roger; Carrillo-Pérez, Nereida y Montagut, Marta. **Visualización:** Lozano-Monterrubbio, Natàlia; Cuartielles, Roger; Carrillo-Pérez, Nereida y Montagut, Marta. **Supervisión:** Lozano-Monterrubbio, Natàlia; Cuartielles, Roger; Carrillo-Pérez, Nereida y Montagut, Marta. **Administración de proyectos:** Lozano-Monterrubbio, Natàlia; Cuartielles, Roger; Carrillo-Pérez, Nereida y Montagut, Marta. **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Lozano-Monterrubbio, Natàlia; Cuartielles, Roger; Carrillo-Pérez, Nereida y Montagut, Marta.

Financiación: Esta investigación forma parte del Proyecto de Transferencia “Learn to Check: cursos relacionados con la desinformación, la verificación digital y la educación mediática” (T23080N) cofinanciado por la Fundació URV y la Asociación Learn to Check.

AUTORES:

Natàlia Lozano-Monterrubbio

Universitat Rovira i Virgili. España.

Doctora en Comunicación y profesora lectora Serra Húnter en la Universidad Rovira i Virgili. Miembro del grupo de investigación en comunicación ASTERISC. Una de sus líneas de investigación se centra en los Game Studies, en concreto, en la aplicación de experiencias de juego en la educación como herramientas para el desarrollo del aprendizaje, la motivación y la creatividad. Colabora en el proyecto Learn to Check a través de un contrato de transferencia con la Fundació URV.

natalia.lozano@urv.cat

Índice H: 9

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9848-0257>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57204842091>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=v-XI5MAAAAAJ&hl=ca&oi=sra>

Roger Cuartielles

Universitat Pompeu Fabra, UPF Barcelona School of Management. España.

Docente e investigador predoctoral en temas de desinformación y fact-checking en la Universidad Pompeu Fabra. Miembro del proyecto Learn to Check y de la Plataforma para la Educación Mediática del Consejo Audiovisual de Cataluña. Investigador del proyecto "FACCTMedia. Instrumentos de rendición de cuentas ante la desinformación: Impacto de las plataformas de fact-checking como herramientas de accountability y propuesta curricular", financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

roger.cuartielles@upf.edu

Índice H: 1

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6226-6697>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58485577600>

Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=xC13i_0AAAAJ&hl=ca&oi=ao

Nereida Carrillo-Pérez

Universitat Autònoma de Barcelona. España.

Doctora en Comunicación y Periodismo por la Universidad Autónoma de Barcelona y profesora en el departamento de Medios, Comunicación y Cultura de la misma universidad. También ha impartido docencia en la Universidad Pompeu Fabra y la Universidad Rovira i Virgili. Impulsora de Learn to Check, un proyecto educativo y divulgativo contra la desinformación. Autora del libro divulgativo *Fake Over* (Flamboyant, 2022) y periodista freelance.

nereida.carrillo@uab.cat

Índice H: 5

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9549-7966>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=55801468600>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=To-vLZoAAAAJ&hl=es&authuser=1>

Marta Montagut

Universitat Rovira i Virgili. España.

Profesora agregada del Departamento de Estudios de Comunicación de la Universidad Rovira i Virgili. Miembro del grupo de investigación en Comunicación ASTERISC, ha publicado diversos artículos sobre comunicación política, framing y radio. Actualmente está trabajando en el análisis crítico de la metáfora en los discursos políticos y en desinformación y alfabetización mediática. Colabora en el proyecto Learn to Check a través de un contrato de transferencia con la Fundació URV.

marta.montagut@urv.cat

Índice H: 8

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0270-9983>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=43461711700>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=CBYVLXwAAAAJ&hl=ca&oi=ao>

ARTICULOS RELACIONADOS:

Faure-Carvalho, A., Calderón-Garrido, D. y Gustems-Carnicer, Josep (2022). Gamificación digital en la educación secundaria: una revisión sistemática. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 137-54. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1773>

Herrero-Curiel, E. y La-Rosa, L. (2022). Secondary education students and media literacy in the age of disinformation. [Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación]. *Comunicar*, 73, 95-106. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>

Roa González, J., Sánchez Sánchez, A. y Sánchez Sánchez, N. (2021). Evaluación de la implantación de la Gamificación como metodología activa en la Educación Secundaria española. *REIDOCREA*, 10(12), 1-9. <https://doi.org/10.30827/Digibug.66357>

Sánchez, L., Villanueva Baselga, S. y Faure-Carvalho, A. (2024). Ideología política, populismo, alfabetización informacional y pensamiento crítico: desafíos para el futuro profesorado. *Revista Latina de Comunicación Social*, 82. <https://doi.org/10.4185/rlds-2024-2268>
