

Bárbara Cerrato Rodríguez /
Nazareth Martínez Heredia /
Juan Manuel Corbacho Valencia (eds.)

La nueva alquimia entre el aprendizaje y la enseñanza

Ciencias sociales en abierto 17



PETER LANG

Información bibliográfica publicada por la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek recoge esta publicación en la Deutsche Nationalbibliografie; los datos bibliográficos detallados están disponibles en Internet en <http://dnb.d-nb.d>.

Catalogación en publicación de la Biblioteca del Congreso

Para este libro ha sido solicitado un registro en el catálogo CIP de la Biblioteca del Congreso.

Ni Fórum XXI ni el editor se hacen responsables de las opiniones recogidas, comentarios y manifestaciones vertidas por los autores. La presente obra recoge exclusivamente la opinión de su autor como manifestación de su derecho de libertad de expression.

La Editorial se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de esta obra o partes de ella sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa.



ISSN 2944-4276

ISBN 978-3-631-91603-2 (Print)

E-ISBN 978-3-631-93463-0 (E-PDF)

E-ISBN 978-3-631-93464-7 (EPUB)

DOI 10.3726/b22720

© 2024 Peter Lang Group AG, Lausanne

Publicado por Peter Lang GmbH, Berlín, Alemania

info@peterlang.com - www.peterlang.com

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Personal Contributor's Complimentary Copy

Not for Sale

© 2025 Peter Lang Group AG

ÍNDICE

PRÓLOGO

Bárbara Cerrato Rodríguez, Nazaret Martínez Heredia, Juan Manuel Corbacho Valencia.....21

ACTIVIDADES FORMATIVAS, RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN: DESAFÍO EN UN PROGRAMA DE POSTGRADOS EN LA UNIVERISDAD DE LA GUAJIRA (COLOMBIA)

Aarón-González, Andrés D. Solano-Barliza, Rosalba Cuesta-López 23

CAMBIO DE PARADIGMA EDUCATIVO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Estela Alarcón Rodríguez 37

RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE PARA LA ATENCIÓN EN ESCUELAS INCLUSIVAS

Maribel Enaida Alegre Jara, Jacqueline Victoria Hernández Falla y Giovanna Fiorella Marcelo Gómez.....51

ESCRIBIR ES COMPONER: EL USO DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA PARA OPTIMIZAR EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Lilliana L. Avendaño-Miranda 65

APRENDIZAJE Y SERVICIO (APS): UN CASO DE APLICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Estrella Barrio-Fraile, Anna Fajula-Payet 75

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL, PROGRAMA UNIDIVERSIDAD: UNIVERSIDAD, DIVERSA E INCLUSIVA

Susana Bautista Blasco, Iván Ramos Luján, Lorena Alejandra Lobato Deschamps 89

CREACIÓN Y DIFUSIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO POR PARTE DEL ALUMNADO DE LAS ASIGNATURAS DIRECCIÓN FINANCIERA Y SISTEMA FINANCIERO PARA FAVORECER LA EDUCACIÓN FINANCIERA DE COLECTIVOS VULNERABLES

María Cantero Saiz, Begoña Torre Olmo, Sergio Sanfilippo Azofra 101

DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DE FUTURAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS	
Olga Casanova Cárdenas	115
TEACHING STRATEGIES FOR FITNESS EXPERTS	
Ferdinando Cereda	125
USING THE SCHOOL'S NATURAL ENVIRONMENT AS CONTENT FOR LEARNING SCIENCE ILLUSTRATION IN HIGHER EDUCATION	
Leonardo Charréu	139
INTERNACIONALIZACIÓN Y COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
Elena de Prada Creo	151
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR PELA ABORDAGEM ENSINO POR INVESTIGAÇÃO	
Natália dos Santos Caetano, Inês Mendes Pinto, Monica Cassel	165
LA TOMA DE DECISIONES EN LOS GRUPOS DE TRABAJO UNIVERSITARIOS: UN EJEMPLO PRÁCTICO	
Silvia Escobar-Fuentes, Laura Domínguez de la Rosa, Mario Millán-Franco	179
DEAMBULAR COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EMULANDO A LA ESCUELA PERIPATÉTICA: WALKING MINDS	
Raquel Faubel	191
REVISIÓN BIBLIOMÉTRICA SOBRE LA INFLUENCIA DE LOS VIDEOJUEGOS EN EDUCACIÓN	
Alejandro Fernández-Pacheco García	201
AVALIAÇÃO DAS E PARA AS APRENDIZAGENS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE	
Carlos Alberto Ferreira	215
ANÁLISIS DAFO DE LAS PRÁCTICAS EN ALTERNANCIA EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN DE LA UIC	
M. Teresa Fuertes Camacho	225
RECURSOS ONLINE PARA ELABORACIÓN, TUTORIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE TRABAJOS DE FIN DE GRADO/MÁSTER	
Pablo García-Del-Río, Gil Garrote-Velasco, Pedro Ferreira-Santos	239
FLIPPED CLASSROOM EN ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	
Ana María Gayol González	249

METACOGNICIÓN Y APRENDIZAJE CONSCIENTE EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS ORALES. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE COMUNICACIÓN ORAL CENTRADA EN EL ESTUDIANTE

Edmon Girbal González, Emma Rodero Antón.....255

PARTICIPACIÓN INFANTIL, UNA ESTRATEGIA DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL PARA VISIBILIZAR INFANCIAS EN COMUNA UNO, SOACHA

Nubia Marcela Gómez 269

DIRECTRICES BÁSICAS PARA EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE EN ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Coral Ivy Hunt-Gómez.....281

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA ESTUDIANTES DE DERECHO. ENFOQUES PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL

Alejandro Hurtado de la Fuente, José Vicente Villalobos-Antúnez.....295

LA INTERACCIÓN EN EL AULA DE SEGUNDA LENGUA Y LENGUA EXTRANJERA DESDE UNA PERSPECTIVA COGNITIVO-INTERACCIONISTA

Natalie Kirchhoff, Raúl Dávila-Romero.....311

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA DOCENCIA SOBRE LA DOCUMENTACIÓN FOTOGRÁFICA ENTRE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS MEJOR POSICIONADAS EN EL RANKING ARWU

María-Begoña López-Ávila.....323

LA PLANIFICACIÓN DE PROGRAMAS EN EDUCACIÓN NO FORMAL DESDE EL APRENDIZAJE SERVICIO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Manuel José López Ruiz 331

EJERCITANDO LA VISIÓN ESPACIAL EN EL AULA UNIVERSITARIA DE MAESTROS CON GEOGEBRA 3D Y REALIDAD AUMENTADA

Marcos Loureiro-Ga 341

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y ESPECÍFICAS A TRAVÉS DE LA IMPLANTACIÓN DE UNA ACTIVIDAD FORMATIVA TRANSVERSAL EN UN MÁSTER UNIVERSITARIO

Vanesa Mancebo Campos, Almudena Soriano Pérez, Justa M^a Poveda Colado 349

DESCOMPONENDO LOS NUEVOS ACRÓNIMOS ¿CÓMO SE CONSTRUYE UNA RELACIÓN ENTRE HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN STEM?

Giancarlo Marcone, Gabriela García Benavente.....363

ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS EN LA ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES FRENTE AL APRENDIZAJE BASADO EN LA PRESENCIALIDAD TRAS EL COVID-19

Juan Ignacio Martín-Castilla.....373

INFLUENCIA DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LA OFERTA PEDAGÓGICA DE POSTGRADOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA

Adriana Martínez Cerveleón 385

LA ENSEÑANZA DE LA GESTIÓN DEL PATRIMONIO FOTOGRÁFICO EN ÁMBITOS UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE UNA METODOLOGÍA ONLINE

Asensio Martínez Jódar 397

ENSEÑAR A COMUNICAR INFORMACIÓN ECONÓMICA MEDIANTE MAPAS, CUESTIONARIOS, INFOGRAFÍAS Y GRÁFICOS INTERACTIVOS

Francisco José Murcia Verdú.....405

EVALUACION CONTINUA EN EDUCACION SUPERIOR. IMPACTO DE UNA EXPERIENCIA INNOVADORA EN EL GRADO DE PSICOLOGÍA

Guiomar Nocito-Muñoz 413

ESCAPE ROOM: UN ENFOQUE INNOVADOR PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Juana María Padilla Piernas, María del Pilar Flores Asenjo, María Concepción Parra Meroño 427

COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS PARA EL EJERCICIO DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Alejandro Pérez-Carvajal, Damarys Roy-Sadadrin y Juan Pablo Catalán-Cueto 441

EXPLORANDO LA UTILIDAD DE LOS CUESTIONARIOS VIRTUALES EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA. UN ESTUDIO PILOTO EN EL ÁREA DE BIOLOGÍA CELULAR DESDE LA PERSPECTIVA ESTUDIANTIL

María del Mar Romero-Alemán 449

EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: OPORTUNIDAD PROFESIONAL SOBRE ACCESIBILIDAD UNIVERSAL

Marta Sierra Llamas, Pablo Muñoz Navarro, Luis Delgado Méndez Consuelo del Moral Ávila Nieves Navarro Cano.....463

ESCAPE ROOM: UN ENFOQUE INNOVADOR PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Juana María Padilla Piernas¹, María del Pilar Flores Asenjo¹, María Concepción Parra Meroño¹

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior ha experimentado cambios significativos en los últimos tiempos y ha tenido que adaptarse para hacer frente a multitud de desafíos. Los factores que han impulsado dichos cambios son diversos: avances tecnológicos, pandemia de coronavirus, cambios en las demandas laborales y la evolución de la economía (Unesco, 2023).

En el cambiante panorama de la educación superior, los educadores buscan constantemente nuevas estrategias pedagógicas para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y sus competencias. Las *escape rooms* virtuales, surgen como una innovación educativa en el ámbito de la enseñanza superior de gran eficacia para aumentar el compromiso y motivación de los estudiantes. Como herramienta educativa las *escape rooms* virtuales ofrecen una experiencia de aprendizaje activa y centrada en el estudiante que puede mejorar significativamente la retención y la comprensión del material de estudio (Johnson, 2020; García-Lázaro, 2019; Roig et al., 2023).

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones hasta la fecha se han centrado en la aplicación de las *escape rooms* virtuales a entornos de educación a distancia. Como observa Smith (2021), la transposición de las estrategias de enseñanza de la educación a distancia al entorno presencial puede ofrecer nuevas oportunidades para mejorar el compromiso y la motivación de los estudiantes (Navarro-Mateos y Pérez-López, 2022; Sempere-Pla, 2022).

En este trabajo, se explora el potencial de las *escape rooms* virtuales para transformar la experiencia de aprendizaje en un entorno presencial. A través de un análisis detallado utilizando el modelo AIDA (Atención, Interés, Deseo, Acción), este estudio examina cómo los estudiantes responden a los desafíos planteados en la *escape room* virtual (Shala, 2020; Polk, 2018).

Los hallazgos de esta investigación tienen implicaciones significativas para la pedagogía en la educación superior presencial. Las *escape rooms* virtuales pueden ofrecer una experiencia de aprendizaje única que mejora la interacción y el compromiso de los estudiantes (Salvador-Gómez et al., 2022; Zarco et al., 2019). Este estudio destaca el

1. UCAM Universidad Católica de Murcia (España)

potencial de las *escape rooms* virtuales para mejorar la educación superior presencial y sugiere nuevas direcciones para la investigación futura.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es analizar el impacto de las *escape rooms* virtuales en la motivación de los estudiantes de educación superior presencial, específicamente en el Grado de Marketing, en la asignatura de Comercio Internacional. Como objetivos específicos se señala (1) Evaluar la implementación del modelo AIDA como herramienta para planificar la *escape room* y medir su desempeño; (2) Evaluar el nivel de percepción de la *escape room*; y (3) Proporcionar recomendaciones para la implementación efectiva de las *escape rooms* en el contexto de la educación superior presencial.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Desmotivación de los estudiantes de educación superior presencial

Según Ramírez y Olmos (2020), la motivación en un contexto educativo se puede definir como la actitud positiva para que se logre el aprendizaje. Sin embargo, la actitud del docente puede ser uno de los factores académicos que provoca la desmotivación por parte de los estudiantes. Rodríguez-Pérez (2012) y Triana et al. (2016) resaltaron el papel tan determinante que juega la motivación en los estudiantes a través del papel del docente, la metodología que utilice y las relaciones que establezca para promover la interacción entre él y los otros estudiantes.

La desmotivación de los estudiantes de educación superior es un problema que ha sido estudiado por diversos autores. Kusurkar et al. (2013) encontraron que la falta de interés en el material del curso, la falta de interacción con los compañeros y los profesores, y la falta de desafíos intelectuales, pueden contribuir a la desmotivación de los estudiantes. En este sentido, las *escape rooms* virtuales pueden ayudar a combatir la desmotivación al proporcionar un entorno de aprendizaje interactivo y desafiante.

3.2. Gamificación y *escape rooms*

García-Lázaro (2019), aborda la gamificación como estrategia de aprendizaje, destacando los beneficios de su implementación en el aula y presentando el modelo de *escape room* como una forma de gamificación grupal. Según dicha autora, la gamificación puede aumentar la motivación, la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes y, por tanto, la *escape room* se presenta como un recurso óptimo para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Roig, et al., 2023).

Autores como Monereo y Monte (2011) y Oliva (2016) destacan la capacidad de la gamificación para cubrir las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y fomentar su compromiso con los contenidos académicos. Por un lado, autores como Kapp (2012) y Viciano y Conde (2002) subrayan el valor del juego como herramienta pedagógica, mientras que Sierra y Fernández-Sánchez (2019) y Hernández-Horta, Monroy-Reza y Jiménez-García (2018) discuten cómo la gamificación puede ayudar a los estudiantes a asimilar los contenidos teóricos y a implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Nicholson (2015), las *escape rooms* o salas de escape constituyen juegos de acción en vivo, fundamentados en el trabajo en equipo, en los cuales los participantes

descubren indicios, resuelven enigmas y cumplen tareas en uno o más espacios con el objetivo de alcanzar una meta específica en un periodo de tiempo limitado.

Por su parte, las *escape rooms* virtuales son experiencias de juego en línea que requieren que los jugadores trabajen juntos para resolver una serie de acertijos y desafíos en un entorno virtual (Salvador-Gómez et al., 2022; Manzano-León, 2021). Estos juegos se basan en las *escape rooms* físicas, pero se llevan a cabo completamente en línea, lo que permite a los jugadores participar desde cualquier lugar y es a partir de la pandemia del Covid-19 que han experimentado un crecimiento significativo (Smith, 2021). Los desafíos presentados en las *escape rooms* virtuales a menudo implican la aplicación de conocimientos y habilidades específicas, lo que las hace particularmente adecuadas para contextos educativos (Duggins, 2019; Makri et al., 2021).

3.3. Las *escape rooms* en la educación

En el entorno actual, incluyendo la educación superior, los profesores deben adaptarse a los estudiantes nativos digitales que están familiarizados con tecnologías y formatos audiovisuales modernos, proporcionando materiales atractivos que faciliten el aprendizaje y minimicen la desmotivación (Álvarez-López y Sampablo-Buezas, 2020; López y Ortega, 2020).

La *escape room*, según García-Lázaro (2019), es un modelo de gamificación que potencia el desarrollo de las habilidades mentales del alumnado. Las *escape rooms* educativas son juegos en los que los alumnos deben resolver diversos retos en un tiempo determinado para “escapar” de una sala. Este tipo de actividad fomenta la cooperación, la creatividad y la reflexión crítica entre los estudiantes.

Las salas de escape virtuales son un ejemplo de gamificación y han sido objeto de varios estudios en el contexto de la educación. Wouters y Van Oostendorp, (2013) consideran que pueden ser una herramienta efectiva para el aprendizaje, ya que fomentan el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Además, proporcionan una experiencia de aprendizaje activa, lo que puede ayudar a aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes (Clarke et al., 2016; Duggins, 2019; Makri et al., 2021). Su implementación por primera vez en 2018 por la Universidad Rey Juan Carlos I demostró su utilidad como recurso motivador y evaluador del trabajo colaborativo (Salvador-Gómez et al., 2022; Zarco et al., 2019).

García-Lázaro (2019) sostiene que la gamificación educativa, y en particular el modelo de *Escape room*, puede ser una herramienta valiosa para fomentar un aprendizaje significativo y motivado. Sin embargo, también señala que su implementación requiere una gran dedicación por parte del docente, quien debe diseñar cuidadosamente las tareas y ambientar el aula de acuerdo a la temática que se trabaje (Salvador-Gómez et al., 2022). El diseño efectivo de una sala de escape educativa requiere considerar varios elementos clave, como el tiempo, la dificultad de las actividades, los objetivos de aprendizaje, el tema y el espacio, los enigmas, la tecnología y los materiales, la evaluación y el ensayo (Zarco et al., 2019; Segura-Robles y Parra-González, 2019; Cordero, 2018).

3.4. Implicaciones de las *Escape rooms* virtuales en la educación superior

Las implicaciones de las *escape rooms* virtuales en la educación superior presencial son significativas. Según Pérez et al. (2023), las *escape rooms* virtuales pueden ofrecer una experiencia de aprendizaje única que mejora la interacción y el compromiso de los estudiantes. Además, este estudio destaca el potencial de las *escape rooms* virtuales

para mejorar la educación superior presencial y sugiere nuevas direcciones para la investigación futura.

De acuerdo con Pegalajar-Palomino (2021), la gamificación puede transformar las actividades evaluativas en un proceso didáctico basado en la competitividad y cooperación, promoviendo un aprendizaje basado en problemas y por descubrimiento. Esto puede resultar en una mayor motivación y compromiso de los estudiantes hacia el estudio (Abdul y Felicia, 2015; Huang, Hew y Lo, 2019), y el desarrollo de un aprendizaje más significativo (Prieto, 2018).

Además, el diseño, planteamiento y la puesta en práctica de la gamificación son factores críticos que pueden influir en los resultados esperados en el estudiante (Pegalajar-Palomino, 2021; Contreras y Eguia, 2016; Oliva, 2017). Aldemir, Celik y Kaplan (2018) encontraron que los estudiantes tienen una alta aceptación de la gamificación si el juego es diseñado de manera adecuada.

3.5. Modelo AIDA aplicado a la educación

El modelo AIDA, un acrónimo de Atención, Interés, Deseo y Acción, es ampliamente reconocido en el marketing para analizar las respuestas de los consumidores a los productos y servicios (Kulkarni et al., 2020). Recientemente, se ha explorado su aplicación en el ámbito educativo para examinar las respuestas de los estudiantes a las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Shala, 2020; Polk, 2018). Este modelo, que ha demostrado su eficacia en la elaboración de estrategias de comunicación para la venta de bienes y servicios, puede ser útil en la planificación y evaluación de las *escape rooms* virtuales.

El diseño de las *escape rooms* virtuales puede beneficiarse de la aplicación del modelo AIDA. En la fase de atención, se pueden utilizar recursos visuales y auditivos atractivos y una historia estimulante para captar y mantener el interés de los estudiantes (Gómez et al., 2022). Para generar interés, es crucial proporcionar instrucciones claras y recursos necesarios para el éxito de la actividad. En la fase de deseo, la selección adecuada de los retos y su dificultad pueden estimular al alumno a continuar con la actividad hasta su finalización. Finalmente, para motivar la acción, es importante establecer correctamente las recompensas del juego.

4. METODOLOGÍA

Nuestro estudio emplea una metodología mixta, fusionando aspectos cuantitativos y cualitativos, para examinar la efectividad de las *escape rooms* como instrumento de aprendizaje en la educación superior (Creamer, 2018; Shannon-Baker, 2015). Este enfoque, que ya ha demostrado su eficacia en la educación superior (Stupnisky et al., 2014; Vogelsang et al., 2020), facilita una comprensión más detallada y matizada de la experiencia de aprendizaje, uniendo la objetividad de los datos cuantitativos con la profundidad de los datos cualitativos (McCrudden et al., 2019; Tobi y Kampen, 2018; Gobble, 2018). Para el enfoque cuantitativo, se recopilaron y analizaron datos numéricos mediante encuestas y análisis estadísticos. En cuanto al enfoque cualitativo, se realizaron observaciones directas y se recopilaron datos textuales a través de entrevistas a los alumnos.

El estudio se llevó a cabo en dos etapas. En la primera etapa, se preparó el material y se diseñó la *escape room* basándonos en la experiencia de Salvador-Gómez et al., (2022) y teniendo en cuenta las características del modelo AIDA. Esta se centró en las

diferencias interculturales entre países en las negociaciones. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva para documentarse sobre el comportamiento de ciertos países. Finalmente, se seleccionaron cinco países: México, Brasil, España, Arabia Saudí y Japón, por sus peculiaridades y exotismo. Estos países representan una amplia gama de culturas y tradiciones, lo que proporciona un rico contexto para explorar las diferencias interculturales en la negociación. Además, también ofrecen una buena representación geográfica, abarcando América del Norte, América del Sur, Europa, Oriente Medio y Asia.

En la segunda etapa, se probó la *escape room* con un grupo de control compuesto por 24 estudiantes del Grado de ADE en inglés de la UCAM, compuesto por alumnos de diversas nacionalidades, durante el curso 2022-23. Durante esta etapa, se realizó una observación directa, donde se analizaba cómo los estudiantes interactuaban y colaboraban entre sí para resolver las preguntas. A través de dicha observación, se recogieron sus comentarios para mejorar la experiencia de aprendizaje, anotando los siguientes puntos: número de códigos conseguidos, tiempo empleado, interacciones con los compañeros, etc.

En la tercera etapa, con la *escape room* mejorada de acuerdo a la experiencia del grupo de control, se utilizó con alumnos del Grado de Marketing y Dirección Comercial de la asignatura de Comercio Internacional de 4º, durante el mes de abril de 2023. Los alumnos completaron la prueba y respondieron a un cuestionario basado en los objetivos a alcanzar en cada fase del modelo AIDA para evaluar su satisfacción con la *escape room*.

4.1. Composición de la muestra

De los 74 encuestados (24 estudiantes del grado de ADE en inglés y 50 de Marketing), las repuestas válidas son 60, lo que deja una muestra con las siguientes características: 31 son mujeres (51%) y 29 hombres (49%). El 63% de la muestra tiene una edad entre 18-21 años, el 33% entre 22-25 años, y el resto es mayor de 26 años. Además, 49 alumnos (81%) cursan Marketing y 11 (19%) cursan BBA (Grado de ADE en inglés).

En esta muestra, el 82% consiguió los 5 códigos del juego, el 5% consiguió 4 y el resto 3 o menos. El 69% responde que volvería a enfrentarse a un *escape room* como el usado y el 86% indica que es mejor trabajar en equipo para lograr los objetivos del juego. Además, más del 70% indican que es una herramienta útil para la asignatura.

5. RESULTADOS

Los resultados obtenidos del estudio empírico, realizado a través de la encuesta a los participantes en la *escape room*, muestran que todas las escalas cumplen los requisitos que son recomendables para estudios exploratorios (Tabla 1).

Variables	Propiedades de la escala	Variables	Propiedades de la escala
Atención	Alfa de Cronbach= 0,939 Factorial= 1 factor Varianza explicada= 89,159% Sig. Bartlett= 0,000 KMO= 0,746	Deseo	Alfa de Cronbach= 0,892 Factorial= 1 factor Varianza explicada= 82,404% Sig. Bartlett= 0,000 KMO= 0,712
Interés	Alfa de Cronbach= 0,965 Factorial= 1 factor Varianza explicada= 93,547% Sig. Bartlett= 0,000 KMO= 0,772	Acción	Alfa de Cronbach= 0,922 Factorial= 1 factor Varianza explicada= 86,556% Sig. Bartlett= 0,000 KMO= 0,748

Tabla 1. Validación de escalas de medida del modelo AIDA. Fuente elaboración propia.

El análisis de las puntuaciones recibidas en cada uno de los ítems que conforman el modelo AIDA revela que los resultados de la muestra son muy favorables. Todas las medias se sitúan por encima de 3,8, siendo especialmente favorable en los ítems que forman la variable DESEO (media=4,07; Des. Típica=0,90).

Variables	Media	Desv. Típica
A1	4,0000	1,101
A2	3,8947	1,160
A3	3,9298	1,147
I1	3,9298	1,066
I2	3,9649	1,051
I3	3,9123	1,106
D1	4,0175	1,043
D2	4,1228	,983
D3	4,0877	,968
AC1	4,1228	,964
AC2	3,9474	1,076
AC3	3,9649	1,101
ATENCIÓN	3,9415	1,072
INTERÉS	3,9357	1,039
DESEO	4,0760	,906
ACCIÓN	4,0117	,973

Tabla 2. Estadísticos del modelo AIDA. Fuente elaboración propia

El análisis de diferencia de medias, en función de las variables independientes, se ha realizado a través de pruebas no paramétricas dado el tamaño y distribución de la muestra. En concreto, se ha utilizado la U de Mann Whitney, en el caso de comparar dos grupos, y el test de Kruskal-Wallis, en el caso de comparar tres o más grupos. Con estos análisis se pretende observar si existen diferencias o no en función del género y edad de los encuestados, así como si se puede o no considerar que el grupo de alumnos del BBA se distribuye de forma diferente o no a los alumnos de Marketing.

En el caso de la variable GÉNERO, no se observan diferencias significativas, es decir, los ítems del modelo AIDA se distribuyen de forma semejante independientemente de si el encuestado es hombre o mujer (Tabla 3).

	ATENCIÓN	INTERÉS	DESEO	ACCIÓN
U de Mann-Whitney	484,500	484,000	444,500	392,000
W de Wilcoxon	890,500	890,000	850,500	798,000
Estadístico de prueba	484,500	484,000	444,500	392,000
Error estándar	61,344	60,870	61,152	61,398
Estadístico de prueba estandarizado	1,280	1,281	57	-,228
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,201	,200	444,500	,820

Tabla 3. RESUMEN: Prueba U de Mann-Whitney GÉNERO-AIDA. Fuente elaboración propia

Tampoco se observan diferencias significativas en los distintos grupos de edad (Tabla 4).

	ATENCIÓN	INTERÉS	DESEO	ACCIÓN
Estadístico de prueba	,661	2,496	1,257	,504
Grado de libertad	2	2	2	2
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,719	,287	,534	,777

Tabla 4. RESUMEN: Prueba Kruskal-Wallis EDAD-AIDA. Fuente elaboración propia

Se comprobó también si existen diferencias significativas entre los alumnos que cursan el BBA y los que estudian Marketing, y no se observaron diferencias significativas, tal y como muestra la Tabla 5.

	ATENCIÓN	INTERÉS	DESEO	ACCIÓN
U de Mann-Whitney	274,500	293,000	297,000	330,500
W de Wilcoxon	1177,500	1196,000	1200,000	1233,500
Estadístico de prueba	274,500	293,000	297,000	330,500
Error estándar	54,034	53,616	53,865	54,081
Estadístico de prueba estandarizado	-,750	-,410	-,334	,287
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,454	,682	,738	,774

Tabla 5. Prueba U de Mann-Whitney GRUPO-AIDA. Fuente elaboración propia

Otro aspecto interesante para observar en la muestra es si la distribución de respuesta al modelo AIDA es diferente en los distintos grupos formados por los alumnos que han conseguido todos los códigos del juego (5 códigos) y los que han conseguido otros resultados (4, 3, 2 o 1). Tal y como se muestra en la Tabla 6, la distribución es diferente para las variables INTERÉS, DESEO y ACCION. Parece que aquellos que han conseguido mejor resultado en el juego perciben que éste les ha causado un mayor interés, deseo y voluntad de repetir (acción). Esto puede apreciarse de forma muy clara, por ejemplo, en el Gráfico 1, que muestra la prueba de Kruskal-Wallis para la variable ACCION en los grupos creados en función del número de códigos conseguidos (Figura 1).

Hipótesis nula	Sig.	Decisión
La distribución de ATENCIÓN es la misma entre categorías de R1.	,052	Conserve la hipótesis nula.
La distribución de INTERÉS es la misma entre categorías de R1.	,025	Rechace la hipótesis nula.
La distribución de DESEO es la misma entre categorías de R1.	,012	Rechace la hipótesis nula.
La distribución de ACCIÓN es la misma entre categorías de R1.	,034	Rechace la hipótesis nula.

Tabla 6. Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes
R1 (Nº CÓDIGOS)-AIDA. Fuente elaboración propia

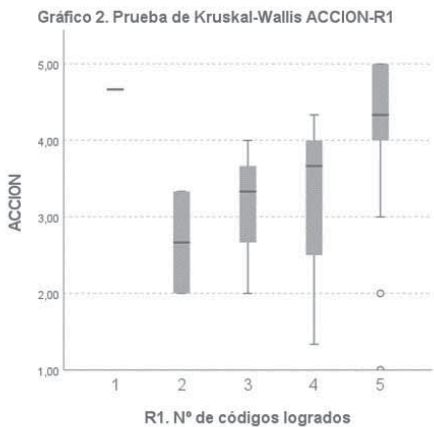


Figura 1. Prueba de Kruskal-Wallis. Acción. Fuente: elaboración propia

Siguiendo con la observación de los resultados, se ha contrastado la distribución de AIDA según la respuesta a si es o no interesante el trabajo en equipo para el logro de los objetivos del juego (R2), y no se aprecian diferencias (Tabla 7).

Hipótesis nula	Sig.	Decisión
La distribución de ATENCIÓN es la misma entre categorías de R2.	,309	Conserve la hipótesis nula.
La distribución de INTERÉS es la misma entre categorías de R2.	,865	Conserve la hipótesis nula.
La distribución de DESEO es la misma entre categorías de R2.	,690	Conserve la hipótesis nula.
La distribución de ACCIÓN es la misma entre categorías de R2.	,281	Conserve la hipótesis nula.

Tabla 7. Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes R2
(sí o no trabajo en equipo)-AIDA. Fuente elaboración propia

Tampoco se observa una distribución diferente de las variables AIDA en los grupos que están o no de acuerdo en el interés de este juego para la asignatura (R3) (Tabla 8).

Hipótesis nula	Sig.	Decisión
La distribución de ATENCIÓN es la misma entre categorías de R3.	,371	Conserve la hipótesis nula.
La distribución de INTERÉS es la misma entre categorías de R3.	,190	Conserve la hipótesis nula.
La distribución de DESEO es la misma entre categorías de R3.	,168	Conserve la hipótesis nula.
La distribución de ACCIÓN es la misma entre categorías de R3.	,795	Conserve la hipótesis nula.

Tabla 8. Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes R3
(sí o no es interesante)-AIDA. Fuente elaboración propia

Por tanto, parece que la percepción de la utilidad de la *escape room* como herramienta para mejorar las competencias de la materia de estudio y el mejor logro mediante el trabajo en equipo es independiente de la respuesta de los alumnos encuestados a las variables del modelo AIDA.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo aporta nueva literatura a la ya existente con respecto a la gamificación en la educación y la aplicación del modelo AIDA, tanto para el diseño de las *escape rooms* digitales así como medir cómo son percibidas. Nuestros descubrimientos respaldan la premisa de que las técnicas de gamificación pueden potenciar la motivación y la implicación de los estudiantes, tal y como sostienen autores como Manzano-León et al., (2021) y Hamari et al., (2016). En nuestra investigación se ha examinado cómo las *escape rooms* pueden contribuir a incrementar la motivación y la participación de los estudiantes.

Los datos obtenidos indican que la mayoría de los estudiantes perciben estas herramientas como estimulantes, en concordancia con estudios previos (Hanus y Fox, 2015). Además, hemos desglosado el proceso de creación de la *escape room* teniendo en cuenta el modelo AIDA y cómo se ha perfeccionado a partir de la retroalimentación de los estudiantes, lo que refuerza el concepto de Salvador-Gómez et al. (2022) y Deterding et al. (2011) sobre la efectividad de la gamificación en función de una planificación y desarrollo apropiados.

Estos descubrimientos tienen relevancia para la práctica y teoría de la educación superior. Desde un punto de vista práctico, sugieren que las *escape rooms* pueden ser una herramienta útil para potenciar la motivación y experiencia de aprendizaje. Sin embargo, como han indicado Ouariachi y Wim (2020) y Kapp (2012), todavía existe mucha incertidumbre sobre cómo aplicar estas estrategias de manera efectiva en educación.

Por ello, se requieren más estudios para investigar cómo se pueden optimizar el diseño y la implementación de las *escape rooms* digitales en distintos contextos educativos. Desde una perspectiva teórica, estos resultados amplían nuestro entendimiento de cómo las técnicas de gamificación pueden emplearse en la educación superior. En concreto, aportan pruebas empíricas de la aplicabilidad del modelo AIDA en este ámbito, lo cual es un campo que ha sido poco explorado en la literatura existente (Shala, 2020; Polk, 2018). Nuestros descubrimientos se añaden a la creciente literatura sobre la gamificación en la educación superior, y sugieren que las *escape rooms* digitales pueden ser igualmente atractivas para un amplio espectro de estudiantes, convirtiéndolas en una herramienta de aprendizaje versátil y accesible (Castillo-Mora et al., 2022; Manzano-León et al., 2021; Zichermann y Cunningham, 2011; Hanus y Fox, 2015).

En este trabajo se ha comprobado que existe una alta motivación por parte de los alumnos hacia el uso de la *escape room* digital, tal como se ha implementado teniendo en cuenta las características del alumnado (nativos digitales). Podemos establecer que se cumple el primer objetivo en cuanto a la eficacia del modelo AIDA para el diseño de las *escapes rooms* puesto que se demuestra que capta la atención, mantiene el interés, genera deseo y lleva a los alumnos a realizar la actividad. De los resultados obtenidos se desprende que los alumnos encuentran interesante y motivador el uso de la *escape room* independientemente de su género, edad y estudios. En general, también consideran que es más satisfactorio, porque el juego en equipo genera mejores resultados. Por tanto, puede ser un buen instrumento para poner en práctica esta competencia en la educación superior.

Las diferencias observadas en función de los códigos obtenidos pueden apoyar la necesidad de crear juegos planificados, de tal forma que no sólo capten la atención del alumno, sino que genere y mantenga un interés y un deseo que le lleve a querer terminar e incluso repetir el juego para lograr las recompensas. El diseño efectivo de una sala de escape educativa requiere una planificación adecuada en la que el modelo AIDA puede ser de gran ayuda. De este estudio se desprenden una serie de recomendaciones a la hora de diseñar y planificar futuras *escape rooms*.

Por un lado, las instrucciones del juego deben ser muy claras y estar insertadas en la primera página del juego, para que los alumnos entiendan qué se les pide y cómo lograrlo. Por otro lado, la dificultad de las pruebas no podrá ser ni muy fácil ni muy complicada, porque los alumnos se desmotivan, teniendo en cuenta que las recompensas son un motor para la acción. Como futuras líneas de investigación, se propone repetir esta investigación en una muestra de alumnos más amplia, incluyendo alumnos presenciales y a distancia. También se propone ampliar esta investigación a otras áreas. Y por último, se podrían llevar a cabo estudios de seguimiento a largo plazo para analizar los efectos de las *escape rooms* en la motivación y el rendimiento de los estudiantes.

7. REFERENCIAS

- Abdul, A.I., y Felicia, P. (2015). Gameplay engagement and learning in game-based learning: A systematic review. *Review of educational research*, 85(4), 740-779. <https://doi.org/10.3102/0034654315577210>
- Aldemir, T., Celik, B., y Kaplan, G. (2018). A qualitative investigation of student perceptions of game elements in a gamified course. *Computers in Human Behavior*, 78, 235-254. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.001>
- Álvarez -López, J. A., y Sampablo- Buezas, R. (2020). Una propuesta de modelo educativo para las organizaciones exponenciales. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, 17, 149-179. <https://doi.org/10.51302/tce.2020.493>
- Castillo-Mora, M. J., Escobar-Murillo, M. G., de los Ángeles Barragán-Murillo, R., y Cárdenas-Moyano, M. Y. (2022). La Gamificación como herramienta metodológica en la enseñanza. *Polo del conocimiento*, 7(1), 686-701. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i1.3503>
- Clarke, S., Peel, D., Arnab, S., Morini, L., Keegan, H., y Wood, O. (2017). EscapeD: A Framework for Creating Educational Escape rooms and Interactive Games to For Higher/Further Education. *International Journal of Serious Games*, 4(3), pp. 73-86. <https://doi.org/10.17083/ijsg.v4i3.180>
- Contreras, R., y Eguia, J.L. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Institut de la Comunicació
- Cordero, C. (2018). Escape room Educativo. *Agora Abierta*. <https://www.agorabierta.com/2018/03/escape-room-educativo/>
- Creamer, E. G. (2018). *An introduction to fully integrated mixed methods research*. SAGE publications. <https://doi.org/10.4135/9781071802823>
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., y Dixon, D. (2011). Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. *CHI'11 extended abstracts on human factors in computing systems* (pp. 2425-2428). <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>
- Duggins, R. (2019). Innovation and problem solving teaching case: The breakout box—a desktop escape room. *Journal of Organizational Psychology*, 19(4), 73-77. <https://doi.org/10.33423/jop.v19i4.2294>
- García-Lázaro, I. (2019). Escape room como propuesta de gamificación en educación. *Revista Educativa Hekademos*, (27), 71-79. <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17/7>
- Gobble, M. M. (2018). Digital strategy and digital transformation. *Research-Technology Management*, 61(5), 66-71. <https://doi.org/10.1080/08956308.2018.1495969>
- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., y Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170-179.
- Hanus, M. D., y Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & education*, 80, 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.045>
- Hernández-Horta, I., Monroy-Reza, A. y Jiménez-García, M. (2018). Aprendizaje mediante Juegos basados en Principios de Gamificación en Instituciones de Educación Superior. *Formación Universitaria*, Vol. 11(5), 31-40
- Huang, B., Hew, K.F., & Lo, C.K. (2019). Investigating the effects of gamification-enhanced flipped learning on undergraduate students' behavioral and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1106-1126. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1495653>

- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Advances in health sciences education*, 18, 57-69.
- López, S. I., y Ortega, T., E. (2020). Escape room educativa: Concepción de los futuros maestros de Educación Secundaria en especialidadde Educación Física y Tecnología sobre la experiencia de diseñar y participar en una escape room educativa. *Didacticae*, 8, 176-192.
- Makri, A., Vlachopoulos, D., y Martina, R. A. (2021). Digital escape rooms as innovative pedagogical tools in education: A systematic literature review. *Sustainability*, 13(8), 4587.
- Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M. A., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., y Alias, A. (2021a). Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education. *Sustainability*, 13(4), 2247.
- McCrudden, M. T., Marchand, G., y Schutz, P. (2019). Mixed methods in educational psychology inquiry. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.008>
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). El docente en tránsito. *Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Editorial Graó
- Navarro-Mateos, C., & Pérez-López, I. J. (2022). El escape room como estrategia didáctica en el Máster de Profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (44), 221-231.
- Nicholson, S. (2015). Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities. White Paper available at <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
- Oliva, H.A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y reflexión*, 44, 30-47.
- Ouariachi, T., y Wim, E. J. (2020). Escape rooms as tools for climate change education: an exploration of initiatives. *Environmental Education Research*, 26(8), 1193-1206.
- Pegalajar Palomino, M. del C. (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 169-188. <https://doi.org/10.6018/rie.419481>
- Polk, X. L. (2018). Marketing: The Key to Successful Teaching and Learning. *Journal of Marketing Development & Competitiveness*, 12(2).
- Prieto, J.M. (2018). Gamificación del aprendizaje y motivación en universitarios. Elaboración de una historia interactiva: MOTORIA-X. Edutec. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (66), 77-92. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.66.1085>
- Ramírez, M. R., & Olmos, H.I. (2020). Funciones cognitivas y motivación en el aprendizaje de las matemáticas. *Naturaleza y Tecnología*, (2), 51-63. <http://www.naturalezaytecnologia.com/index.php/nyt/article/view/383/289>
- Rodríguez Castillo, M. C., & Ruano Ibarra, L. E. (2023). Investigación formativa en el aula: roles, percepciones e innovaciones. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 7686-7707. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4999
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 24, 381-409. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932
- Roig, P. J., Alcaraz, S., Gilly, K., Bernad, C., & Juiz, C. (2023). Using Escape rooms as Evaluation Tool in Active Learning Contexts. *Education Sciences*, 13(6), 535. <https://doi.org/10.3390/educsci13060535>

- Salvador-Gómez, A., Escrig-Tena, A. B., Beltrán-Martín, I., y García-Juan, B. (2022). El escape room virtual: herramienta docente universitaria para el desarrollo de competencias transversales y para la retención del conocimiento. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 21, pp. 7-48.
- Segura-Robles, A., y Parra-González, M. E. (2019). How to implement active methodologies in Physical Education: Escape room. *ESHPA* 3(2), 295-306
- Sempere-Pla, S. (2020). Proyecto de gamificación basado en el escape room aplicado a un aula bilingüe de educación primaria con enfoque AICLE. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (16), 5-40.
- Shala, A. (2020). Generation Z; using the AIDA model to evaluate marketing activities implications on the student application process for vocational schools; case study in Kosovo. *Technium Soc. Sci. J.*, 14, 310.
- Shannon-Baker, P. (2015). Making Paradigms Meaningful in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(4), 319-334. <https://doi.org/10.1177/1558689815575861>
- Sierra, M.C. y Fernández-Sánchez, M.R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape room en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* Vol. 18, 36, 105-115.
- Smith, W.C. (2021). Consequences of school closure on access to education: Lessons from the 2013–2016 Ebola pandemic. *Int Rev Educ* 67, 53–78. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09900-2>
- Stupnisky, R. H., Weaver-Hightower, M. B., y Kartoshkina, Y. (2014). Exploring and testing the predictors of new faculty success: a mixed methods study. *Studies in Higher Education*, 40(2), 368-390. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842220>
- Tobi, H., y Kampen, J. K. (2018). Research design: the methodology for interdisciplinary research framework. *Quality and Quantity*, 52(3), 1209-1225. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0513-8>
- Triana, M.L., Jadán, P. Y., Sánchez, M.S., Defaz, G.J., y García, R.E. (2016). Papel de la motivación docente en el desarrollo de conductas positivas de los estudiantes de las carreras de Idiomas y Secretariado Bilingüe de la Universidad Técnica de Babahoyo, Extensión Quevedo, Ecuador. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(6), 329-338. <https://dialnet.unirioja.es/descriptores/articulo/6672974.pdf>
- Trinidad, J. E. (2020). Understanding student-centred learning in higher education: students' and teachers' perceptions, challenges, and cognitive gaps. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1013-1023.
- UNESCO (20 de abril, 2023). What you need to know about higher education. What you need to know about higher education | UNESCO
- Viciano, V. y Conde, J. L. (2002). El juego en el currículo de Educación Infantil. En J. A. Moreno (Coord.). *Aprendizaje a través del juego* (67-97). Málaga: Aljibe.
- Vogelsang, K., Brink, H., y Packmohr, S. (2020). Measuring the Barriers to the Digital Transformation in Management Courses – A Mixed Methods Study. *Lecture Notes in Business Information Processing*, 398 LNBIP, 19-34. https://doi.org/10.1007/978-3-030-61140-8_2
- Wouters, P., & Van Oostendorp, H. (2013). A meta-analytic review of the role of instructional support in game-based learning. *Computers & Education*, 60(1), 412-425.
- Zarco, C., N., Machancoses, M., y Fernández, P., R. (2019). La eficacia de la escape room como estrategia de motivación, cohesión y aprendizaje de matemáticas en sexto de educación primaria. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (56), 23-42.

Zichermann, G., y Cunningham, C. (2011). Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. "O'Reilly Media, Inc."

La Educación superior contemporánea vive una transformación profunda, donde la alquimia entre el aprendizaje y la enseñanza se manifiesta en la convergencia de metodologías clásicas con innovaciones tecnológicas y pedagógicas. *La nueva alquimia entre el aprendizaje y la enseñanza* aborda desde el *flipped classroom* hasta el uso de videojuegos y *escape rooms* como herramientas didácticas. Con un enfoque en la inclusión, las competencias transversales y la internacionalización, esta obra explora cómo estas nuevas fórmulas transforman la dinámica educativa, haciendo de la experiencia universitaria un proceso cada vez más inmersivo, inclusivo y orientado a las necesidades del porvenir hablando con el lenguaje del futuro.

La calidad exigible a toda obra científica, y este libro la satisface cumplidamente, viene certificada por el hecho de que lo aquí plasmado deriva de una **double revisión por pares ciegos** (*peer review*) lo que garantiza su nivel de excelencia académica irrefutable. Además de esta fórmula *a priori*, este texto queda públicamente expuesto ante los expertos al juicio *a posteriori*, por el que cualquier lector puede refutar lo aquí escrito aportando la carga de la prueba.

Nuestro Comité Editorial, cuyos miembros encabezan las presentes páginas, está compuesto por más de 200 doctores pertenecientes a más de 40 Universidades internacionales, expertos en los variados campos tratados en estas investigaciones.

El presente libro está auspiciado por el **Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas** (Fórum XXI), la **Sociedad Española de Estudios de la Comunicación Iberoamericana** (SEECI) y el Grupo Complutense (nº 931.791) de Investigación en Comunicación **Concilium**.

ISBN 978-3-631-91603-2



www.peterlang.com