

La alfabetización mediática gamificada y los valores democráticos en la adolescencia: estudio del juego de rol virtual del Parlamento Europeo

Gamified MIL and teenagers democratic values: the case of study of the European Parliament Virtual Role Play Game

Nereida Carrillo*

Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España

nereida.carrillo@uab.cat

ORCID: 0000-0002-9549-7966

Uxia Carral

Universidad Carlos III de Madrid. Madrid, España

ucarral@hum.uc3m.es

ORCID: 0000-0002-2329-3331

Charo Sádaba

Universidad de Navarra. Navarra, España

csadaba@unav.es

ORCID: 0000-0003-2596-2794

Citar como: Carrillo, N. *et al.* (2025). La alfabetización mediática gamificada y los valores democráticos en la adolescencia: estudio del juego de rol virtual del Parlamento Europeo. *Desde el Sur*, 17(4), e0085.

RESUMEN

La Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) se considera una competencia necesaria para la ciudadanía en las sociedades democráticas. Recientemente ha incluido en su foco la desinformación, el discurso de odio o la ciberseguridad. Entre sus metodologías innovadoras destacan la gamificación y el *learning by doing*. En esta investigación casi 300 jóvenes catalanes de entre 14 y 18 años participaron en un juego de roles virtual, asumiendo el papel de eurodiputados y eurodiputadas. Se les realizaron encuestas previas y posteriores, centradas en sus conocimientos y actitudes sobre desinformación, instituciones europeas y valores democráticos. El 40 % afirmó sentirse «a menudo» o «muy a menudo» expuesto a la

* Autora corresponsal: Nereida Carrillo, Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. Correo: nereida.carrillo@uab.cat

desinformación y, tras la actividad, el alumnado se mostró más concienciado por sus daños. La investigación sugiere que la asistencia al taller impactó positivamente sobre el conocimiento del Parlamento Europeo, pero no la percepción positiva de la institución. Además, un 34 % de los chicos asistentes a la actividad mostró una mayor preferencia por el autoritarismo frente a la democracia, diez puntos superior a las chicas.

PALABRAS CLAVE

Alfabetización mediática e informacional (AMI), desinformación, democracia, gamificación, jóvenes

ABSTRACT

Media and Information Literacy (MIL) has been considered a mandatory competence for citizens in democratic societies. It has recently enlarged its focus to include disinformation, hate speech or cybersecurity. Gamification and learning by doing are two innovative methodologies of MIL. In this research, nearly 300 Catalan teenagers between 14 and 18 years old took part in a role play, assuming the role of MEPs. A survey was administered before and after the activity, including questions about their knowledge and attitudes to disinformation, European institutions and democratic values. The results show that 40% of participants reported feeling frequently exposed to disinformation, and after the activity, students became more aware of its harmful effects. The workshop fostered knowledge of the European Parliament, but not a positive perception of the institution. Furthermore, 34% of men preferred authoritarianism over democracy, ten percentage points higher than for women.

KEYWORDS

Media and Information Literacy (MIL), disinformation, democracy, gamification, youth

1. Introducción

En la era digital, los medios de comunicación ocupan un lugar central en la vida cotidiana de la ciudadanía, ya que moldean percepciones, opiniones y formas de interacción social. En este nuevo contexto —caracterizado por la rapidez en la circulación de la información, la sobreabundancia de contenidos y la proliferación de narrativas falsas o manipuladas—,

la alfabetización mediática se ha convertido en una competencia esencial para una ciudadanía activa (Sádaba y Salaverría, 2023). Su desarrollo no solo permite comprender y evaluar críticamente los mensajes mediáticos, sino que también fortalece la capacidad de participar en la vida pública de manera informada, reflexiva y responsable (Feuerstein, 1999).

La alfabetización mediática se encuentra en el núcleo mismo de la educación para la democracia, que requiere ciudadanos capaces de distinguir entre hechos y opiniones, identificar los intereses y perspectivas que subyacen a los contenidos mediáticos, reconocer las estrategias de manipulación y contribuir de forma significativa a un diálogo público plural, respetuoso y bien informado (Aguaded y Romero-Rodríguez, 2105). No solo ofrece una protección frente a la desinformación, sino que también cultiva valores democráticos fundamentales como la libertad de expresión, la igualdad, el respeto a la diversidad y el pensamiento crítico, si bien para garantizar su eficacia debe actualizarse de manera constante (López-González *et al.*, 2023).

Su papel adquiere particular relevancia en la vida de los jóvenes, quienes son algunos de los principales usuarios de plataformas digitales y redes sociales. Las redes sociales se han convertido en fuentes clave de información y participación cívica, lo que subraya la necesidad de dotarlos de herramientas para desenvolverse eficazmente en el entorno digital. Sin una preparación adecuada, los jóvenes son vulnerables a la polarización, la desinformación, la manipulación emocional y los discursos de odio. Al mismo tiempo, poseen un enorme potencial para convertirse en agentes de cambio positivo si cuentan con las capacidades críticas para actuar de manera ética y reflexiva en el mundo digital. La alfabetización mediática puede tener un papel clave en la mejora del pensamiento crítico, el conocimiento político y la participación en procesos democráticos, aspectos vitales para la renovación cultural de la democracia (López-González *et al.*, 2023; Monreal Guerrero *et al.*, 2017).

En un momento en que los sistemas democráticos enfrentan amenazas internas y externas —desde la erosión de la confianza en las instituciones (OCDE, 2024) hasta la circulación masiva de contenidos manipulados (Sierra *et al.*, 2025)—, invertir en alfabetización mediática constituye una respuesta estratégica y oportuna. Por consiguiente, este artículo aborda este asunto a través de una aplicación práctica realizada en alumnado de secundaria de centros de enseñanza de Catalunya. La intervención, con un contenido sobre la Unión Europea y sus instituciones, y con una metodología gamificada, buscaba reforzar los conocimientos y las actitudes democráticas de este grupo de edad desde una perspectiva de alfabetización mediática.

En las últimas décadas, la creciente digitalización de los entornos informativos ha transformado profundamente la manera en que los ciudadanos acceden, consumen y comparten información. Esta transformación ha tenido un impacto especialmente significativo en la juventud (Neira *et al.*, 2025), que, por su alta exposición a los medios digitales y las redes sociales, se encuentra en una posición particularmente vulnerable frente a la desinformación (Herrero-Diz *et al.*, 2023). Investigaciones recientes han puesto de relieve la relación crítica entre juventud, desinformación y democracia, al señalar que la capacidad de los jóvenes para distinguir entre información veraz y falsa es un factor determinante para la calidad de su participación cívica. Un ejemplo elocuente se observó durante la pandemia de covid-19, cuando se identificaron importantes dificultades entre los jóvenes en España para evaluar la credibilidad de las fuentes informativas, lo que en muchos casos supuso además la redifusión de estos contenidos por su parte (Zozaya-Durazo *et al.*, 2024). Esta carencia no solo afectó su comprensión de la crisis sanitaria, sino que también incidió negativamente en su disposición a asumir responsabilidades individuales en el cumplimiento de las medidas de salud pública (Puig *et al.* 2021).

Frente a este panorama, diversos estudios y organismos académicos y políticos han subrayado la necesidad de integrar de forma sistemática la educación mediática en los sistemas educativos (Sádaba y Salaverría, 2023). La alfabetización mediática, entendida como el conjunto de competencias necesarias para acceder, analizar, evaluar, crear y actuar utilizando distintos medios de comunicación, se presenta como una herramienta indispensable para el fortalecimiento del pensamiento crítico y la formación de una ciudadanía activa y responsable. Según Xushnud (2024), dotar a los jóvenes de habilidades para identificar informaciones falsas, evaluar la fiabilidad de las fuentes y comprender los mecanismos de manipulación mediática es esencial para construir una cultura democrática sólida. Esta propuesta cobra aún mayor relevancia en el contexto europeo actual, donde la proliferación de teorías conspirativas y campañas de desinformación, muchas veces impulsadas por regímenes no democráticos, representa una amenaza directa a la toma de decisiones informadas por parte de la ciudadanía (Klus, 2022).

En este sentido, se hace imprescindible el diseño y la implementación de programas estructurados de alfabetización mediática que involucren tanto a las instituciones educativas como a los medios de comunicación, las plataformas digitales y las autoridades públicas. Solo mediante una inversión decidida en educación mediática y cultura digital será posible fortalecer la resiliencia de los jóvenes frente a la desinformación y consolidar

una participación cívica informada, reflexiva y ética (Serrano-Puche *et al.*, 2023).

1.1. AMI para el fomento de los valores democráticos

El papel de la alfabetización mediática en la promoción de una ciudadanía democrática, dado el rol esencial de los medios de comunicación en la comprensión del mundo, se ha puesto de especial relevancia en las últimas décadas, lo que ha llevado a Jolls y Johnsen (2018) a otorgarle la categoría de capacidad fundacional de un contexto democrático. La alfabetización mediática capacita a las personas para analizar críticamente las relaciones entre los medios de comunicación, las audiencias, la información y el poder (Kellner y Share, 2007), cuestiones particularmente importantes en un contexto de plataformización y concentración de la propiedad.

Pero el entorno mediático actual ha contribuido a generar una profunda desconfianza hacia los medios y las instituciones en las democracias avanzadas (Khan, 2020). Mihailidis y Thevenin (2013), por ejemplo, consideran que este nuevo escenario está modificando lo que se entiende por un engaged citizen ya que

las métricas normativas de participación —como votar, asistir a reuniones municipales o participar en grupos cívicos— están perdiendo relevancia en el contexto de la defensa de causas online, la protesta social, el uso de «me gusta», el compartir contenidos y la remezcla digital (Mihailidis y Thevenin, 2013, p. 1611).

Tugtekin y Koc (2019), de manera similar, añaden a la consideración de este cambio que los medios basados en tecnologías digitales ofrecen mayores oportunidades para la deliberación, el diálogo, el intercambio, la equidad y la participación, lo que contribuye al fortalecimiento de los procesos democráticos.

Varios autores han investigado formas de profundizar en la comprensión de la alfabetización mediática y su relevancia en la enseñanza de la ciudadanía democrática (Burroughs *et al.*, 2009). La alfabetización mediática crítica, que amplía el concepto de alfabetización para incluir diversas formas de comunicación masiva y cultura popular, se considera esencial para una democracia participativa (Kellner y Share, 2007). También a la luz de estos cambios en el propio concepto de ciudadanía implicada, se hacen necesarias maneras innovadoras de enseñar y de aprender esta competencia (Mihailidis y Thevenin, 2013), como podría ser la gamificación (Albaladejo-Ortega *et al.*, 2024), utilizada en la presente investigación. Este enfoque más lúdico responde a la necesidad ya identificada por

López-González *et al.* (2023) de nuevas perspectivas para asegurar la actualización de esta competencia.

La alfabetización mediática e informacional (AMI) puede servir como herramienta para fomentar la democratización, al empoderar a la ciudadanía para que evalúe la información de manera crítica y tome decisiones fundamentadas. Un marco normativo en materia de AMI puede contribuir a generar confianza entre la ciudadanía y las fuentes de información, lo cual resulta esencial para el adecuado funcionamiento de una democracia (Khan, 2020).

1.2. AMI en redefinición y con nuevos retos

La alfabetización mediática e informacional (AMI) ha evolucionado desde su definición clásica como un conjunto de competencias necesarias para entender de forma crítica los medios de comunicación de masas (Masterman, 1996; Buckingham, 2005; Martín-Barbero, 2002), a un concepto mucho más amplio que incluye competencias para evaluar la información, producir contenidos y actuar de forma democrática y con respeto a los derechos humanos en un entorno digitalizado (Marta Lazo, 2018; Unesco, 2018; Hobbs, 2010). La capacidad de entender y gestionar la desinformación, el discurso de odio (Civila *et al.*, 2020), la ciberseguridad o los derechos digitales son algunas cuestiones que se han introducido en los últimos años bajo el paraguas de la AMI (Unesco, 2018), a raíz del uso intensivo de redes sociales o de la popularización de la inteligencia digital generativa.

Así, la AMI se entiende hoy como un campo que suma multitud de alfabetizaciones: la alfabetización informacional, pero también la alfabetización digital, la alfabetización transmedia (Scolari, 2018) o la alfabetización algorítmica. La Unesco (2018) extendió una definición renovada de la AMI que hoy es referencia tanto en el ámbito académico como institucional y profesional:

La AMI abarca una serie de competencias que permiten a las personas buscar, evaluar críticamente, utilizar y enriquecer la información y el contenido de los medios de comunicación apropiadamente; conocer los derechos de cada usuario en Internet; comprender cómo luchar contra la incitación al odio en línea, la información y las noticias falsas y el ciberacoso; comprender las cuestiones éticas relacionadas con el acceso a la información y el uso de esta; y colaborar con los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación como productores de información y contenidos para promover la igualdad, la expresión personal, el pluralismo de la información y de los medios, el diálogo intercultural e interreligioso y

la paz (Unesco, 2018, p. 2).

Desde los años 80, y con la Declaración de Grünwald como punto de inflexión, se promueve la introducción de la AMI en el currículum escolar. Y, aunque hoy en día la AMI está presente en la enseñanza obligatoria en España y otros países (Lessenski, 2023), su implantación generalizada y efectiva continúa siendo un reto. Más de cuatro décadas después, la AMI encuentra todavía desafíos para abarcar un público diverso y universal; para dejar de ser solo instrumental y convertirse en una herramienta de defensa de los derechos humanos; o para configurarse como un proceso que debe desarrollarse a lo largo de la vida, como marcan las cinco leyes de la AMI de la Unesco (2023).



FIGURA 1. Las 5 leyes de la AMI

Nota. Fuente: Unesco (2023).

En España, a pesar de los esfuerzos de algunos actores, como entidades, instituciones académicas, profesorado, colegios profesionales de periodistas y algunas administraciones (Cucarella, 2022; Carrillo y Montagut, 2021), la implantación de la AMI sigue siendo rudimentaria, como muestra el Media Literacy Index 2023 (Lessenski, 2023). Este *ranking* sitúa a España en la posición 16 de 41 países europeos en un índice que encabezan Finlandia, Dinamarca y Noruega (Lessenski, 2023). La necesidad de seguir trabajando la AMI se pone de manifiesto también en otros estudios, que señalan las dificultades de la ciudadanía para diferenciar la

información veraz de la falsa (Gelado-Marcos, Moreno-Felices *et al.*, 2022); distinguir entre hechos y opiniones (Herrero-Curiel y La Rosa, 2022); o las tendencias crecientes a la *news avoidance* y a una menor participación informativa deliberativa (Sierra *et al.*, 2025). En este sentido y con un enfoque europeo, el European Digital Media Observatory (EDMO) redactó una guía para orientar las actividades de AMI y mejorar su implantación. La guía EDMO recomienda, entre otros aspectos, trabajar en proyectos de AMI que tengan objetivos claros, sean empoderadores, promuevan un entendimiento crítico del sistema mediático, se fundamenten en evidencias, y sean inclusivos y evaluados *a posteriori* (EDMO, 2024).

Para revertir esta situación de desarrollo deficiente, la AMI debe enfrentarse a retos como la formación de todos aquellos actores implicados en su diseminación, como el profesorado (Castro-Pérez, 2025), los y las periodistas, los profesionales de las bibliotecas o las familias (Carrillo y Montagut, 2024; Marta Lazo, 2025). Además, otros desafíos son la integración efectiva en el currículum escolar, una apuesta económica con mayor inversión para su implantación, el desarrollo de metodologías participativas e innovadoras (Tejedor, 2025; De-Santis, 2021), la educación para la complejidad, la superación de la brecha digital o la universalización de la AMI entre la ciudadanía (Gertrudix, 2025; Scolari, 2025).

1.3. Metodologías innovadoras: hacia la gamificación educativa

En la última década, y como parte de la apuesta por metodologías innovadoras en el aula, se ha apostado por la gamificación en el ámbito de la AMI. Deterding *et al.* (2011) definieron la gamificación o ludificación como la aplicación de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos. La introducción de la gamificación en el aula se ha desarrollado de forma prudente y desigual, pues el profesorado sopesa tanto las ventajas como las desventajas de esta tendencia educativa.

En cuanto a los beneficios, uno de los más valorados es su capacidad motivadora entre el alumnado (Beavis *et al.*, 2014; Costello, 2020; Sendra *et al.*, 2021), especialmente entre aquellos que no se consigue estimular a través de las clases magistrales y métodos tradicionales (Lozano *et al.*, 2024). Junto con el poder de atracción de las metodologías gamificadas, se esgrimen otras ventajas, como la posibilidad de experimentar y aprender sobre problemas complejos sin que ello tenga consecuencias reales (Gros Salvat, 2009; Sendra *et al.*, 2021); así como el fomento del aprendizaje colaborativo (Lozano *et al.*, 2024; McFarlane *et al.*, 2002) o de resolución de problemas. Además, el profesorado asegura que todo aquello que aprenden a través de la vivencia, de la experimentación y en un entorno

divertido produce un aprendizaje significativo duradero (Lozano *et al.*, 2024).

Sin embargo, la gamificación en el aula se enfrenta también a importantes retos, como la falta de tiempo y de recursos económicos, o la escasa formación del profesorado en estas metodologías (Lozano *et al.*, 2024). A todo ello, se añaden otras reticencias, como la sensación entre las plantillas docentes de pérdida de control de lo que acontece (Beavis *et al.*, 2014) o la duda de si el alumnado será consciente de la finalidad educativa y no solo lúdica de la actividad (Lathwesen y Belova, 2021).

Con el debate sobre su idoneidad de fondo, estas metodologías se han aplicado en el aula de múltiples maneras y con diversos formatos, sobre todo con los juegos de rol y los *escape rooms* educativos, presenciales o virtuales, para introducir o consolidar contenidos o trabajar determinadas competencias (Negre y Carrión, 2020). Laws (1995) define los juegos de rol como una forma de arte, mientras que Salen y Zimmerman (2003) los sitúan en la frontera de la definición de juego, puesto que no conllevan un/a ganador/a. Más recientemente, Pons López (2024), recogiendo aportaciones de Drachen *et al.* (2009), Mackay (2001) y Tychsen (2006), define los juegos de rol como:

Sistemas lúdicos y narrativos donde uno o más jugadores interpretan a personajes que llevan a cabo acciones en mundos ficticios, creando una relato de modo interactivo, colaborativo y emergente, según un sistema de reglas y conforme a un sistema de referencias culturales (Pons López, 2024, p. 43).

Con estos precedentes, y de acuerdo con los resultados de la revisión de la literatura, el objetivo de esta investigación es conocer el impacto de una acción de educación mediática con metodologías gamificadas en el conocimiento y las actitudes de adolescentes y jóvenes sobre desinformación, instituciones europeas y valores democráticos. En concreto, se plantea dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

¿Es consciente el alumnado participante en la actividad de su exposición a la desinformación? ¿Qué conocimiento y actitudes manifiesta el alumnado participante en la actividad respecto al funcionamiento de las instituciones europeas? ¿En qué medida la actividad gamificada de alfabetización mediática permite observar variaciones en la percepción sobre la desinformación, las instituciones europeas y los valores democráticos del alumnado participante en la actividad?

2. Metodología

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, el estudio se articuló a través de métodos preexperimentales, sin grupo de control, que incluyeron la realización de un taller con un juego de roles virtual, además de una encuesta previa y otra posterior para analizar cambios antes y después de una actividad de educación mediática gamificada. Los talleres se celebraron en el marco del proyecto «Conoce el Parlamento Europeo», impulsado por la Oficina del Parlamento Europeo en Barcelona y la asociación de educación mediática Learn to Check, y su contenido versó sobre desinformación y democracia.

La actividad tuvo lugar entre marzo y mayo de 2025 en 20 centros educativos catalanes que forman parte de la red de Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo (EPAS) y las Escuelas Mentoras del Parlamento Europeo (MEPAS), un programa de colaboración entre esta institución y centros educativos que se comprometen a trabajar materiales online sobre la cámara de representantes y a impulsar actividades sobre Europa. Para formar parte de la red, los institutos o colegios deben implicar entre 20 y 60 alumnos, que normalmente cursan 4.º de ESO o 1.º de bachillerato, y que se convierten en «embajadores *juniors*». En la iniciativa que es objeto de este artículo, participaron un total de 500 adolescentes y jóvenes de entre 3.º de ESO y 1.º de Bachillerato, con edades comprendidas entre los 13 y los 19 años. En el análisis solo se han incluido los participantes entre 14 y 19 años, al ser los 14 años la edad mínima para el consentimiento de datos personales.

Las edades y el género de los encuestados y encuestadas se distribuyeron según se indica en la figura 3. Cabe mencionar que los porcentajes de personas con más de 18 años y los de otro género no se han tenido en cuenta en el apartado de resultados por no haberse obtenido conclusiones significativas.

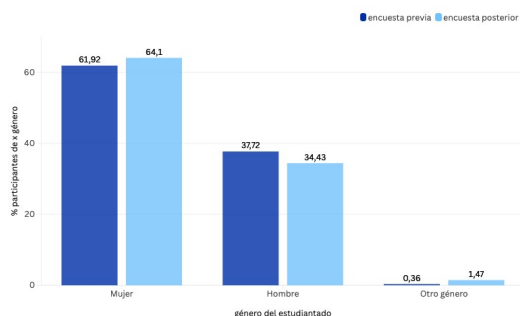


FIGURA 2. Gráficos sobre la edad y el género de las personas encuestadas

En la actividad, se usó el *European Parliament Virtual Role Play Game*¹, elaborado por el Parlamento Europeo y disponible en abierto en su web. En el juego, el alumnado de secundaria se puso en la piel de eurodiputados y eurodiputadas para experimentar —de forma adaptada— los procesos de debate y legislación de la cámara comunitaria. El juego distribuye al alumnado aleatoriamente en cuatro grupos políticos diferentes. Cada grupo político debe debatir internamente cómo votar sobre una legislación para el etiquetado de los alimentos según su impacto ambiental. Además, el alumnado participante deberá reunirse en comisión y también votar en pleno la legislación y las enmiendas. El juego va aportando información sobre el Parlamento Europeo y su funcionamiento.

Con anterioridad y posterioridad a la actividad pedagógica, se proporcionó al alumnado sendos cuestionarios para recoger sus conocimientos y actitudes respecto a la desinformación, la Cámara Europea y la democracia, y analizar si se producían variaciones significativas después del taller. En las encuestas, se plantearon preguntas como, por ejemplo, «¿Cómo te informas?», «¿Con qué frecuencia crees que has estado expuesto/a a la desinformación en los últimos 7 días?» o preguntas multirresposta sobre cuál es la edad mínima para votar o cada cuántos años se escogen los/las eurodiputados/as. La encuesta previa y la posterior pueden consultarse en anexos traducidas al castellano, puesto que se administraron originalmente en catalán. En la encuesta previa a la actividad de alfabetización mediática se obtuvieron 296 respuestas, de las cuales 281 fueron válidas. En la encuesta posterior, se recogieron 276 respuestas, de las que 273 resultaron válidas. De todas las contestaciones recibidas, se eliminaron aquellas que respondieron negativamente «no» a la solicitud de permiso para ser tratadas en la investigación.

Las encuestas previa y posterior, además de preguntar por variables sociodemográficas, incluyeron 16 preguntas multirresposta con casillas predefinidas en las que, en las cuestiones relacionadas con las opiniones, se usó la escala de Likert. Además, en la encuesta posterior a la actividad, se añadió un campo valorativo de respuesta libre y opcional. Las encuestas se diseñaron con Google Forms y fueron autoadministradas y contestadas por el alumnado a partir de la proyección del código QR o del enlace por parte del profesorado o del equipo de formadoras de Learn to Check responsables del taller.

Para comparar los resultados de la encuesta previa y posterior, se aplicó un análisis estadístico comparativo. En el caso de las preguntas de

1 <https://virtual-role-play-game.digital-journey.europarl.europa.eu/#/>

opción múltiple, se utilizó la prueba chi-cuadrado de Pearson para identificar cambios en la distribución de frecuencias entre el pretest y el posttest. Para los ítems con escalas tipo Likert, dado que los datos no siguieron una distribución normal, se emplearon pruebas no paramétricas para muestras relacionadas (prueba de Wilcoxon). El nivel de significación se estableció en $p < .05$. El análisis se efectuó con Excel y SPSS para las pruebas inferenciales.

Los métodos de esta investigación han seguido las normas éticas y legales y los estándares para investigaciones que implican seres humanos, como establecen los preceptos de la Declaración de Helsinki y el Code of Conduct for Journal Editors (COPE). Las encuestas son anónimas y se protege la privacidad y la confidencialidad de las personas participantes, a las que no se les pidió ningún dato de carácter personal que permitiera identificarlas. Igualmente, las respuestas cualitativas utilizadas como evidencias se anonimizaron. Además, se les explicó de forma previa los fines de la investigación para la cual se usarían sus datos y se les requirió su consentimiento explícito en el formulario de envío. El estudio contó con la autorización de los centros participantes y se enmarcó en un proyecto educativo oficial (EPAS); dado su carácter no invasivo, no requirió evaluación de comité de ética institucional, cumpliéndose no obstante todas las pautas éticas mencionadas.

3. Resultados

En este apartado, resumimos los resultados más significativos sobre el impacto de la actividad de AMI en el conocimiento de la desinformación, del Parlamento Europeo y en los valores democráticos entre los adolescentes participantes.

3.1. Diversificación de fuentes informativas y mayor conciencia sobre el impacto de la desinformación

En relación con las formas de informarse y los canales utilizados, se observó que, mientras que en condiciones normales el alumnado accede a la información de forma mayoritariamente pasiva a través de redes sociales, mientras participaban en la actividad gamificada, la cual les exigía informarse activamente para tomar decisiones fundamentadas, comenzaron a incorporar también otras fuentes como portales de noticias digitales y televisión.

Antes de la intervención, más del 90 % mencionó las redes sociales como su principal vía de acceso a la información, entre las que destacan Instagram, TikTok y YouTube, seguidas de X (anteriormente Twitter). Esta distribución se mantuvo en la encuesta posterior, pero con un ligero

aumento en la combinación con medios informativos más convencionales, lo que sugiere una mayor apertura hacia formatos periodísticos o institucionales desde el taller. Este patrón refleja una relación directa entre edad, cultura digital y construcción informativa, es decir, los adolescentes no acuden tanto a medios tradicionales como a canales donde el contenido es altamente personalizado, visual y efímero.

Asimismo, profundizando en el análisis por sexos, se revela que las diferencias en el uso de redes sociales para informarse son reducidas: tanto chicos como chicas mencionaron Instagram y TikTok como sus principales fuentes, con una ligera mayor presencia femenina en TikTok (40,9 % frente a 32,8 %). Los chicos, por su parte, mostraron algo más de uso de X (4 puntos porcentuales más). En cuanto a la edad, se observa una evolución hacia una mayor variedad de fuentes entre los estudiantes de 17 y 18 años, quienes con más frecuencia combinan redes sociales con otros canales informativos.

En este contexto, la alfabetización mediática no pretende sustituir dichos canales, sino ofrecer herramientas para interpretarlos críticamente. Por ello, el taller gamificado no solo incentivó una búsqueda más activa de información, sino que también ayudó a visibilizar los riesgos asociados al consumo acrítico de contenidos en plataformas, lo que facilita una transición desde un uso meramente instrumental de estos canales hacia una reflexión más crítica sobre su funcionamiento y su impacto.



FIGURA 3. Distribución de respuestas sobre la definición correcta de desinformación (pretaller y postaller).

Uno de los principales riesgos es la desinformación. Por ello, para valorar la comprensión que el alumnado tenía sobre el concepto de desinformación, una de las primeras preguntas del cuestionario evaluaba el conocimiento explícito del término. Se ofrecían varias definiciones, de las cuales solo una era correcta. Como se observa en la figura 3, en la encuesta previa, el 89,3 % seleccionó esta opción, lo que indica una familiaridad teórica relativamente alta entre el alumnado y tras la intervención el 91,3 %

seleccionó la opción correcta. Estos resultados apuntan a una mayor claridad que imprime dicha gamificación.

La simulación como eurodiputados y eurodiputadas permitió al alumnado experimentar en primera persona cómo sus mensajes eran debatidos, manipulados o verificados, lo que consolida los aprendizajes teóricos a través de una dimensión experiencial. El alumnado siente que aumentó su autopercepción de la exposición a contenidos engañosos. En la encuesta previa, el 37,5 % indicó estar expuesto «a veces», el 28,7 % «a menudo» y el 11,5% «muy a menudo». En cambio, en la encuesta posterior, sentirse expuesto a desinformación «muy a menudo» alcanzó el 14 % y «a menudo» también ascendió seis puntos porcentuales, mientras que «a veces» descendió al 31,9 %. Aunque los cambios no son drásticos, reflejan un incremento en la capacidad de reconocer contenidos problemáticos. Es decir, no necesariamente aumentó la exposición real, sino el pensamiento crítico sobre ella, un efecto deseado en este tipo de intervenciones: activar el sentido crítico y la alerta interpretativa.

Cabe destacar que la evolución en la percepción de la desinformación varía según la edad, como demuestra la figura 4. Este contraste puede vincularse al grado de implicación en la actividad: los adolescentes de mayor edad, al contrastar durante la simulación, incorporaron otras fuentes más allá de las redes sociales y activaron una actitud más crítica. En cambio, los más jóvenes tendieron a mantener un consumo más pasivo y homogéneo. Así, la actividad parece haber tenido un efecto más profundo en quienes se implicaron con mayor autonomía en la gamificación.

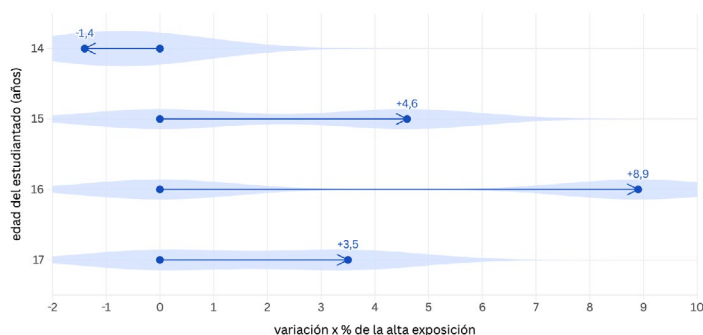


FIGURA 4. Variación en el porcentaje de alumnado que se siente altamente expuesto a la desinformación por edad

En lo que respecta a la percepción del impacto personal de la desinformación, también se observaron cambios significativos, lo que indica una mayor toma de conciencia tras la actividad. De hecho, en todos los grupos

de edad se observa un incremento en la proporción de estudiantes que consideran que la desinformación les afecta «mucho» o «bastante», con una subida media general de 8,5 puntos porcentuales. Este desplazamiento evidencia un mayor grado de concienciación sobre los efectos reales de la desinformación.

En efecto, el objetivo no era únicamente incrementar el conocimiento, sino potenciar el juicio crítico ante a los mensajes digitales y fomentar actitudes más reflexivas frente a la desinformación. Los y las estudiantes no solo identifican la desinformación, sino que reconocen activamente los mecanismos para defenderse de ella.

3.2. Aumento del conocimiento sobre el Parlamento Europeo y el proyecto comunitario

Al ponerse en la piel de los europarlamentarios y la europarlamentarias, el alumnado no solo profundizó en el conocimiento institucional, sino que también favoreció una mayor identificación con los principios democráticos, propiciando así una reevaluación del funcionamiento del proyecto europeo. Dado que los y las jóvenes estudian en escuelas embajadoras del Parlamento Europeo (EPAS), su nivel inicial de conocimiento teórico sobre la materia ya partía de un estándar considerablemente alto; no obstante, tras la experiencia gamificada, se constataron transformaciones significativas en las actitudes del alumnado en relación con la Unión Europea y los valores democráticos que la fundamentan.

En primer lugar, en lo que respecta al conocimiento sobre el Parlamento Europeo y su funcionamiento, se aprecia una mejora generalizada tras el taller, como se muestra en detalle en la figura 5. Al comparar los resultados de la encuesta previa y la posterior en las preguntas destinadas a evaluar las instituciones europeas, se constató un incremento medio de 12 puntos en el porcentaje de respuestas correctas.

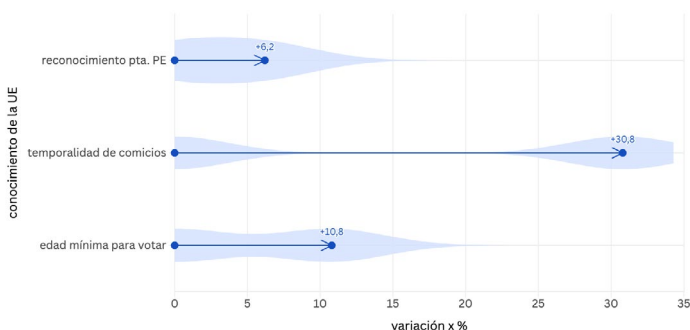


FIGURA 5. Variación de acierto en tres preguntas referentes al conocimiento de la Unión Europea

En cuanto a la percepción del funcionamiento democrático de la Unión Europea, los datos también reflejan una evolución positiva. Las valoraciones favorables aumentaron entre el momento antes de la actividad gamificada y el momento posterior en torno a cinco puntos. Paralelamente, se redujo a la mitad la respuesta de incertidumbre («No lo sé», de 15,3 % a 8,4 %), lo que indica que la actividad reforzó conocimientos y también clarificó percepciones previas difusas o poco fundamentadas.

Por sexo, las chicas ya presentaban una respuestas con valoración positiva mejor que los chicos en la encuesta previa (62,1 % frente a 59,3 % de los hombres) y esta diferencia se mantuvo tras la intervención (66,7 % chicas, 62,2 % chicos). Y en términos de edad, quienes presentan la mejor percepción del funcionamiento democrático de la Unión Europea son los y las estudiantes de 17 años. Si inicialmente solo el 9,7 % de los jóvenes de 17 años presentaba la mejor percepción del funcionamiento democrático de las instituciones europeas, tras el juego de rol esta cifra aumentó hasta el 13,2 %. Conviene resaltar también que, entre los más jóvenes, los de 14 años, se registró una notable reducción de casi siete puntos porcentuales de la opción «No lo sé», lo que indica al menos un avance en la comprensión respecto al funcionamiento democrático de la Unión Europea.

Siguiendo el estudio de las percepciones, en la figura 6 se observa una mejora, leve pero estadísticamente significativa, en la percepción de la pertenencia a la Unión Europea como proyecto compartido. En efecto, tanto chicas como chicos mejoraron su percepción «positiva» o «muy positiva» sobre la pertenencia a la Unión Europea como proyecto compartido. Las chicas pasaron del 70,4 % al 74,2 % (+3,8 puntos), mientras que los chicos subieron del 67,4 % al 71,6 % (+4,2 puntos). Aunque las chicas partían de una valoración más alta, los chicos protagonizaron el incremento más pronunciado tras la intervención.

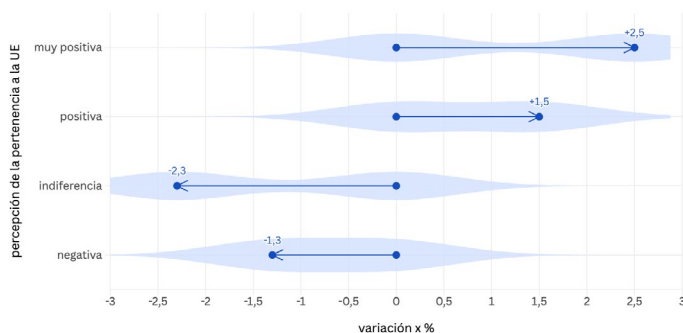


FIGURA 6. Variación de la valoración de la pertenencia a la Unión Europea pretaller y postaller

La actividad gamificada marcó especialmente la opinión de los estudiantes sobre la propia profesión que desempeñaron durante el juego. Por ello, uno de los cambios más relevantes se manifestó en la percepción sobre el trabajo de los eurodiputados y eurodiputadas. La percepción de dificultad descendió ligeramente y aumentó la valoración de que es laboriosa pero abordable («El juego nos ha ayudado a comprender que llegar a acuerdos políticos es complejo y requiere negociación»).

Otras de las transformaciones más llamativas tras la actividad fue el aumento en la proporción de alumnado que consideró el trabajo de los eurodiputados como «fácil», aunque esta opción seguía siendo minoritaria (3,9 % en la encuesta previa y 5,4 % en la posterior). Por edades, los más jóvenes fueron quienes más consideraron el trabajo parlamentario como «fácil» tras la actividad. Esta tendencia refuerza la hipótesis de que la percepción de simplicidad en la labor parlamentaria se reduce con la edad; probablemente, a medida que aumenta la comprensión de sus implicaciones y dificultades reales.

3.3. Reconocimiento del pluralismo y valoración de la democracia

Tras ponerse en la piel de un eurodiputado o eurodiputada durante el juego de roles, el alumnado fue preguntado por su percepción del respeto a las opiniones dentro de la dinámica. Un 61,2 % afirmó haber vivido una experiencia de respeto mutuo en el debate, mientras que otro 28 % indicó haber respetado a los demás, aunque no siempre se sintió igualmente tratado. Una pequeña minoría expresó experiencias claramente negativas. Estos resultados reflejan una diversidad de experiencias, que podrían estar influenciadas por factores propios de la dinámica, como la seguridad en la expresión oral («No todo el mundo ha podido expresarse con profundidad»), la cohesión del grupo o los roles asignados («Me habría gustado poder elegir el rol o la posición política»). La percepción del respeto durante el juego guarda coherencia con su visión sobre la democracia: una mayoría detecta tensiones, aunque valora el respeto como un principio clave.

Por último, el bloque destinado a la preferencia entre modelos políticos aporta datos de especial relevancia. Los resultados relativos a la preferencia entre democracia y autoritarismo revelan una evolución inesperada tras la actividad. En la encuesta previa, un 60,5 % del alumnado sostenía que «la democracia siempre es preferible al autoritarismo», mientras que un 20 % afirmaba que. «en algunas circunstancias, el autoritarismo puede ser preferible», y otro 19,6 % se declaraba indiferente. Sin embargo, tras la experiencia gamificada, el porcentaje de quienes defendían de forma rotunda la primacía de la democracia disminuyó hasta el 56,5 %, mientras

que aumentó la proporción de quienes veían el autoritarismo como justificable en ciertos contextos, hasta alcanzar un poco más del 25 %. La opción indiferente también se redujo ligeramente hasta el 18 %. El cambio debe interpretarse con cautela: aunque el aumento es observable, sigue siendo minoritario y no implica un desplazamiento generalizado hacia posiciones autoritarias. No obstante, si bien la democracia sigue siendo el modelo claramente mayoritario, este descenso de cuatro puntos en su defensa incondicional merece una lectura crítica.

Este ligero pero significativo desplazamiento podría deberse a varios factores. Por un lado, la actividad puso a los y las estudiantes ante decisiones complejas, donde la negociación, la lentitud del consenso y la diversidad de opiniones pudieron generar cierta frustración o percepción de ineficacia. Esta vivencia, aunque realista, puede haber hecho que algunos jóvenes idealicen modelos de toma de decisiones más rápidos o autoritarios en detrimento de poner el foco en características como el pluralismo y el disenso respetuoso. Por otro lado, es posible que el debate y la simulación hayan ampliado el abanico de escenarios considerados por el alumnado, haciéndoles pensar en contextos hipotéticos donde la democracia pudiera parecer menos eficiente o menos clara. En cualquier caso, estos resultados subrayan la necesidad de acompañar este tipo de experiencias con una reflexión crítica guiada sobre por qué la democracia, aun con sus límites, sigue siendo el sistema que mejor garantiza los derechos, el equilibrio de poderes y la participación ciudadana.

En el análisis por sexos, tal y como se refleja en la figura 7, las chicas mantienen una postura más firme en favor del sistema democrático. Sin embargo, entre los chicos se observa una evolución preocupante. En la encuesta previa, el 58,6 % afirmaba preferir siempre la democracia, pero este porcentaje cayó al 49,4 % tras la actividad. A la vez, crece en diez puntos porcentuales la proporción de quienes consideran que el autoritarismo puede ser preferible, hasta alcanzar el 33 %. Esta tendencia coincide con estudios recientes (Milosav *et al.*, 2025) que alertan de una creciente brecha de género en el apoyo juvenil a la extrema derecha, mayor entre varones, y vinculada al rechazo de valores democráticos. Algunos trabajos apuntan, además, que esta distancia puede ser más discursiva que práctica, ya que los varones tienden a expresar opiniones más extremas en contextos de grupo o redes sociales, pero no necesariamente actúan en consecuencia (Freixanet *et al.*, 2025). A nivel metodológico, este incremento en la aceptación del autoritarismo apunta a la necesidad de profundizar en el diseño de las experiencias gamificadas para garantizar que promuevan de forma efectiva una cultura democrática, especialmente entre el alumnado masculino.

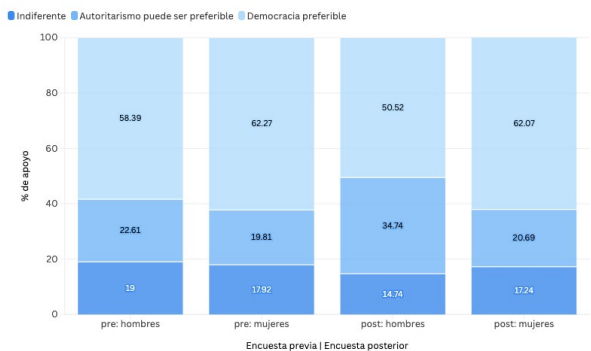


FIGURA 7. Gráficos sobre valores democráticos por género y variación tras la actividad

4. Conclusiones

La revisión de la literatura y los resultados de esta investigación permite extraer conclusiones relevantes sobre la desinformación, la alfabetización mediática y los valores democráticos. En primer lugar, el alumnado demostró un conocimiento teórico elevado sobre la desinformación y una conciencia clara sobre su exposición a ella como en los estudios de Herrero-Diz *et al.* (2023) y Sierra *et al.* (2025). La actividad promovió una comprensión más precisa del fenómeno y potenció comportamientos críticos, como diversificar fuentes y adoptar una dieta informativa más equilibrada. En línea con propuestas previas (Marta Lazo, 2018; Unesco, 2018; Hobbs, 2010; EDMO, 2024), se confirma que una actividad gamificada y orientada a los derechos humanos favorece la construcción de una ciudadanía más informada y democrática (Kellner y Share, 2007; Serrano-Puche *et al.*, 2023; Xushnud, 2024).

En segundo lugar, la mejora en el conocimiento del funcionamiento del Parlamento Europeo y de los procesos democráticos confirma la idoneidad de aplicar metodologías activas en el aula. En particular, el juego de rol mostró su eficacia para facilitar aprendizajes colaborativos y significativos, tal como defienden estudios como los de McFarlane *et al.* (2002) y Lozano *et al.* (2024). No obstante, también se detectaron efectos no deseados (Lathwesen y Belova, 2021), como un cierto cuestionamiento del modelo democrático entre algunos grupos, que coinciden con las reservas expresadas por parte del profesorado en estudios previos.

En relación con los valores democráticos, se observó un apoyo mayoritario a la democracia deliberativa antes y después de la actividad. Sin embargo, se detectó un ligero aumento en la aceptación del autoritarismo como opción válida en determinadas circunstancias. Este resultado plantea la necesidad de revisar el diseño y desarrollo de la actividad para

reforzar sus objetivos pedagógicos. Una posible mejora sería incorporar momentos específicos de reflexión crítica, especialmente sobre los límites del autoritarismo y las virtudes de la deliberación democrática. También se constata que el impacto positivo fue más notable entre las chicas y entre el alumnado de mayor edad, lo que sugiere una mejor adecuación de esta metodología a estos perfiles.

Asimismo, se recomienda seguir investigando el vínculo entre género y actitudes democráticas. El retroceso en el apoyo a la democracia entre algunos alumnos varones coincide con datos recientes sobre el auge del respaldo juvenil masculino a opciones políticas autoritarias (Milosav *et al.*, 2025). Sería necesario profundizar para determinar si estas actitudes responden a discursos simbólicos o si afectan realmente a comportamientos cívicos, sobre todo considerando que la implicación en la dinámica fue alta en ambos sexos. En este sentido, otros estudios (Freixanet *et al.*, 2025) ya han sugerido que el machismo juvenil es más discursivo que práctico, una hipótesis que podría aplicarse aquí.

Las limitaciones que presenta esta investigación derivan en gran parte de su carácter preexperimental. Por un lado, el grupo de estudiantes con el que se ha trabajado procede de una muestra del alumnado de Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo, que ya tienen una dinámica en la que contenidos sobre democracia y la Unión Europea están presentes. Esto puede implicar algunos sesgos en los resultados, y no ser representativos del total de la población. La ausencia de un grupo de control también hace que no se puedan excluir otros factores a la hora de valorar el impacto de la actividad en las percepciones del estudiantado, si bien es cierto que el test previo y el posterior tuvieron lugar inmediatamente antes y después de la participación en el taller. En cualquier caso, quienes participaron en la actividad señalaron que una posible mejora sería aumentar el tiempo de debate para que todos y todas pudieran expresarse con profundidad.

Por eso habrá que seguir estudiando el posible impacto de esta actividad en otros grupos de edad y contextos educativos. Como sostienen múltiples autores y organismos (Jolls y Johnsen, 2018; Unesco, 2023; Sádaba y Salaverría, 2023; Carrillo y Montagut, 2024), la alfabetización mediática debe concebirse como una competencia transversal y universal, esencial para reforzar las democracias en un entorno digital cada vez más complejo.

Contribución de autoría

Nereida Carrillo cumplió con las fases de conceptualización, investigación, metodología, supervisión, validación, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Uxia Carral cumplió con las fases de curación de datos, análisis de datos, validación, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Charo Sádaba cumplió con las fases de conceptualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Fuente de financiamiento

Autofinanciado.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, I., Romero-Rodríguez, L. M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the knowledge society*, 16(1), 44-57. <https://digital.casalini.it/3092436>
- Albaladejo-Ortega, S., Hernández-Pérez, J. F. y Pérez-Escolar, M. (2024). Jugando con la verdad: los *newsgames* como herramienta de alfabetización sostenible para la verificación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 15(2), e26757. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.26757>
- Beavis, C., Rowan L., Dezuanni, M., McGillivray, C., O'Mara, J., Prestridge, S., Stieler-Hunt C., Thompson, R. y Zagami, J. (2014). Teacher's beliefs about the possibilities and limitations of digital games in classrooms. *E-Learning and Digital Media*, 11(6), 569-581.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós.
- Burroughs, S., Brocato, K., Hopper, P. F. y Sanders, A. (2009). Media literacy: A central component of democratic citizenship. *The Educational Forum*, 73(2), 154-167. <https://doi.org/10.1080/00131720902739627>
- Carrillo, N. y Montagut, M. (2021). Desinformació, iniciatives de verificació i alfabetització mediàtica a Catalunya. En M. Civil y B. López (eds.), *Informe de la comunicació a Catalunya* (pp. 225-242). Institut de la Comunicació Universitat Autònoma de Barcelona.
- Carrillo, N. y Montagut, M. (2024). Media and Information Literacy (MIL): a resilient response to the risk of misinformation. En M. Gelado, J. Sixto y J. E. González (coords.), *Disinformation and risk society. What is at stake with the proliferation of information disorders*. Fragua.
- Castro-Pérez, R. (2025). The professional identity of teachers in the era of artificial intelligence: Challenges and redefinitions in the Latin American context. *Desde el Sur*, 17(2), e0018. <https://doi.org/10.21142/DES-1702-2025-0018>
- Civila, S., Romero-Rodríguez, L.-M. y Aguaded, I. (2020). Competencia mediática contra el odio, la violencia discursiva y la confrontación: Análisis documental y de teoría fundamentada. *Temas de Comunicación*, 41. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temas/article/view/4751>
- 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*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2079-6.ch001>

Cucarella, L. (Coord.). (2022). *Informe. 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://laboratoriodeperiodismo.org/wp-content/uploads/2023/02/informe-alfabetizacion-mediatica.pdf>

De-Santis, A. (2021). Nota del editor: Oportunidades y desafíos para la alfabetización mediática informacional. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(3), e982e982. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.951>

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining «gamification». Actas de la 15.^a International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Drachen, A., Copier, M., Hitchens, M., Montola, M., Eladhari, M. P. y Stenros, J. (2009). Role-Playing Games: The State of Knowledge. En *Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory. Proceedings of DiGRA 2009*. <https://dl.digra.org/index.php/dl/article/view/486>

EDMO (2024). EDMO Guidelines for Effective Media Literacy Initiatives. <https://edmo.eu/wp-content/uploads/2024/10/EDMO-Guidelines-for-Effective-Media-Literacy-Initiatives.pdf>

Feuerstein, M. (1999). Media Literacy in Support of Critical Thinking. *Journal of Educational Media*, 24(1), 43-54. <https://doi.org/10.1080/1358165990240104>

Freixanet, M., Pous, J. y Berna, J. (2025). Nois, noies i un abisme. Opinions sobre la igualtat i el feminisme. Quaderns Institut de Ciències Polítiques i Socials. https://www.icps.cat/archivos/Quaderns/quadern_juliol2025.pdf?noga=1

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.

Gertrudix, M. (2025). Propuestas para impulsar la alfabetización mediática en España. Sesión 7. Webinars de la Cátedra RTVE de Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática. Universitat Jaume I (UJI). https://www.youtube.com/watch?v=Wg4Vv_5iJeA&list=PL6uy7Cpfzds9l13nLlqcbc6EAalkFea9t&index=7

Gros Salvat, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, 7(1), 251-264.

Herrero-Curiel, E., y La-Rosa, L. (2022). Secondary education students and media literacy in the age of disinformation. *Comunicar*, 73, 95-106. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>

Herrero-Diz, P., Sánchez-Martín, M., Aguilar, P. y Muñiz-Velázquez, J. A. (2023). La vulnerabilidad de los adolescentes frente a la desinformación. Su medición y su relación con el pensamiento crítico y la desconexión moral. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 317-336. <https://www.jstor.org/stable/48729279>

Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy*. ERIC Clearinghouse.

Jolls, T. y Johnsen, M. (2018). Media literacy: A foundational skill for democracy in the 21st century. *UC Law SF Law Journal*, 69, 1379-1408. https://repository.uclawsf.edu/hastings_law_journal/vol69/iss5/4

Kellner, D. y Share, J. (2007). Critical media literacy: Crucial policy choices for a twenty-first-century democracy. *Policy Futures in Education*, 5(1), 59-69. <https://doi.org/10.2304/pfie.2007.5.1.59>

Khan, S. (2020). Negotiating (dis)Trust to Advance Democracy through Media and Information Literacy. *Postdigital Science and Education*, 2, 170-183. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00072-9>

Klus, M. (2022). Politics, Democracy and Disinformation. *Caucasus Journal of Social Sciences*, 15(1), 95-99. <https://doi.org/10.62343/cjss.2022.214>

Lathwesen, C. y Belova, N. (2021). Escape Rooms in STEM teaching and learning—Prospective field or declining trend? A literature review. *Education Science*, 11(6), 308. <https://doi.org/10.3390/educsci11060308>

Laws, R. D. (1995). The Hidden Art: Slouching Towards A Critical Framework for RPGs. <https://web.archive.org/web/20060822070650/http://www.rpg.net/oracle/essays/hiddenart.html>

Lessenski, M. (2023). The Media Literacy Index 2023. Measuring vulnerability of Societies to Disinformation. <https://osis.bg/wp-content/uploads/2023/06/MLI-report-in-English-22.06.pdf>

López-González, H., Sosa, L., Sánchez, L. y Faure-Carvalho, A. (2023). Educación mediática e informacional y pensamiento crítico: una revisión sistemática. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 399-423. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2023-1939>

Lozano-Monterrubio, N., Cuartielles, R., Carrillo-Pérez, N. y Montagut, M. (2024). Escape rooms como metodología educativa para combatir la desinformación en alumnos de primaria y secundaria: el caso de Learn to Escape. *Revista Latina de Comunicación Social*, (82). <https://doi.org/10.4185/rlds-2024-2243>

Marta Lazo, C. (2018). El marco teórico de la alfabetización mediática: Orígenes, fundamentos y evolución conceptual. En C. Fuente Cobo, M. García Galera y C. Camilli Trujillo (eds.), *La educación mediática en España. Artículos seleccionados* (pp. 47-54). Universitas.

Marta Lazo, C. (2025). Propuestas para impulsar la alfabetización mediática en España. Sesión 5. Webinars de la Cátedra RTVE de Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática. Universitat Jaume I (UJI). https://www.youtube.com/watch?v=Fsx06qVj5_M&list=PL6uy7Cpfzds9I13nLlqcbc6EAalkFea9t&index=5&t=1318s

Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Norma.

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.

Mackay, D. (2001). *The fantasy role-playing game. A new performing art*. McFarland.

McFarlane, A., Sparrowhawk, A. y Heald, Y. (2002). Report on the Educational Use of Games, Teachers Evaluating Educational Media (TEEM). Department for Education and Skills.

Mihailidis, P. y Thevenin, B. (2013). Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611-1622. <https://doi.org/10.1177/0002764213489015>

Milosav, D., Dickson, Z., Hobolt, S. B., Klüver, H., Kuhn, T. y Rodon, T. (2025). The youth gender gap in support for the far right. *Journal of European Public Policy*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/13501763.2025.2481181>

Monreal Guerrero, I. M., Parejo Llanos, J. L. y Cortón de las Heras, M. de la O. (2017). Alfabetización mediática y cultura de la participación: retos de la ciudadanía digital en la Sociedad de la Información. *EDMETIC*, 6(2), 148-167. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6943>

Negre, C. y Carrión, S. (2020). *Desafío en el aula. Manual práctico para llevar los juegos de escape educativos a clase*. Paidós Educación.

Neira Placer, P., Zozaya, L., Sádaba, C. y Feijoo-Fernández, B. (2025). Percepciones de adolescentes españoles sobre la fiabilidad de la información en redes sociales. *Revista OBETS*, 20(1), 119-140. <https://doi.org/10.14198/obets.27600>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2024), OECD Survey on Drivers of Trust in Public Institutions – 2024 Results: Building Trust in a Complex Policy Environment. <https://doi.org/10.1787/9a20554b-en>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2018). Consejo Ejecutivo 205 EX/34 Rev. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265509_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2023). Las cinco leyes de la alfabetización mediática e informacional. <https://www.unesco.org/es/media-information-literacy/five-laws>

Pons López, J.J. (2024). *Narrativa procedimental, colaborativa y emergente en el juego de rol: identificación, descripción y claves de diseño del evento memorable*. [Tesis doctoral, Universitat Oberta de Catalunya]. <https://tesis-red.net/handle/10803/692100>

Puig, B., Blanco-Anaya, P. y Pérez-Maceira, J. J. (2021). «Fake news» or Real Science? Critical Thinking to Assess Information on COVID-19. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.646909>

Sádaba, C. y Salaverría, R. (2023). Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, (81), 1-17. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>

Salen, K. y Zimmerman, E. (2003). *Rules of play*. MIT Press.

Scolari, C. (2018). Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco. https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf

Scolari, C. (2025). «Propuestas para impulsar la alfabetización mediática en España». Sesión 19. Webinars de la Cátedra RTVE de Cultura Audiovisual y Alfabetización Mediática. Universitat Jaume I (UJI). <https://www.youtube.com/watch?v=5gngqZYRzyU&list=PL6uy7Cpfzds9l13nLlqcbc6EAalkFea9t&index=19>

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. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2021010104>

Serrano-Puche, J., Rodríguez Salcedo, N. y Martínez Costa, P. (2023). Confianza, desinformación y medios digitales: percepciones y expectativas ante las noticias en un entorno polarizado. *Revista Profesional*, 32(5), 1699-2407. <https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/download/87313/63490/297483>

Sierra, A., Labiano, R., Novoa-Jaso, M. F. y Vara-Miguel, A. (2025). *Digital News Report España 2025. Periodismo y democracia: confianza, comunidad y narrativas innovadoras*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <http://doi.org/10.15581/019.2025>

Tejedor, S. (2025), Aprender haciendo y pensando: proyectos e ideas para fomentar el pensamiento crítico. En G. Torres Espinoza y O. G. García Santiago (coords.), *Impactos de la desinformación en un mundo cambiante*. Innovación Educativa.

Tugtekin, E. B. y Koc, M. (2019). Understanding the relationship between new media literacy, communication skills, and democratic tendency: Model development and testing. *New Media & Society*, 22(10), 1922-1941. <https://doi.org/10.1177/1461444819887705>

Tychsen, A. (2006). Role playing games: comparative analysis across two media platforms. Proceedings of the 3rd Australasian conference on Interactive entertainment (IE'06), 75-82. Murdoch University.

Xushnud, G. A. Z. (2024). Developing Youth Critical Thinking Through Media Education in the Age of Disinformation. *Media Pendidikan Gizi dan Kuliner*, 16(2), 113-120.

Zozaya-Durazo, L. D., Sádaba-Chalezquer, C. y Feijoo-Fernández, B. (2024), «Fake or not, I'm sharing it»: teen perception about disinformation in social networks. *Young Consumers*, 25(4), 425-438. <https://doi.org/10.1108/YC-06-2022-1552>

Nereida Carrillo doctora *cum laude* en Periodismo y Comunicación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Profesora lectora del Departamento de Medios, Comunicación y Cultura de la Facultad de Comunicación de la UAB. Ha publicado numerosos artículos, capítulos de libro e informes sobre desinformación, educación mediática e infoentretenimiento. Participa en proyectos de investigación con la URV, la UOC y la Universidad de Ámsterdam. Además, trabaja en la transferencia sobre educación mediática e informacional.

Uxía Carral es profesora ayudante doctora del Departamento de Comunicación de la UC3M. Es IP del proyecto «Más allá del podio, ¿triunfo?: discursos de odio y redes sociales (P-ODIO)», financiado por el Ministerio de Igualdad de España. Participa en otros proyectos nacionales y europeos que exploran la desinformación, el discurso de odio y las redes sociales, con especial interés en el impacto de la inteligencia artificial y las plataformas digitales. Además, colabora con iniciativas como Learn to Check, que contribuyen a la formación en alfabetización mediática y verificación.

Charo Sádaba es catedrática en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra y miembro de IBERIFIER —el *hub* ibérico de EDMO contra la desinformación—, donde lidera el área de alfabetización mediática en España. Su investigación se centra en la alfabetización mediática, la desinformación y la relación de los jóvenes con las tecnologías digitales. Colabora habitualmente con instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil en el diseño de estrategias de educación mediática basadas en la evidencia.

Recepción: 09/09/2025
Aceptación: 21/11/2025