

# Una experiencia de aprendizaje basada en el juego para la educación superior: El Escape room para la Economía pública.

José Carlos Vides<sup>a</sup>  
Katia Álvarez-Díaz<sup>b</sup>

[jvides@ucm.es](mailto:jvides@ucm.es)  
[katia.alvarez@dedu.uhu.es](mailto:katia.alvarez@dedu.uhu.es)

<sup>a</sup> *Universidad Complutense de Madrid - ICEI. Departamento de Economía Aplicada, Estructura e Historia, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Campus de Somosaguas, 28223 Pozuelo de Alarcón, Madrid.*

<sup>b</sup> *Universidad de Huelva. Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Campus El Carmen - Avda. de las Fuerzas Armadas, s/n. - 21007 Huelva.*

Recibido: 6 de febrero de 2023  
Aceptado: 16 de febrero de 2023

---

## Resumen

El presente trabajo muestra una experiencia de aprendizaje basada en el juego, concretando en una estrategia conocida como Escape room. El objetivo de este trabajo es evidenciar las posibles ventajas que aporta el aprendizaje basado en el juego en el ámbito educativo, haciendo alusión a la necesidad de innovar dentro de la actividad docente y metodológicas, estando en línea con el perfil del estudiante, siendo necesario que los docentes exploren nuevas herramientas para aumentar la motivación, la participación y el compromiso en el alumnado. Para ello, esta estrategia docente se aplica a contenidos relativos al análisis y síntesis de los fenómenos relacionados con la regulación de mercados por parte del sector público, en este caso, una autoridad monetaria. Finalmente, hallamos que el alumnado se muestra mayormente activo, participativo y con mayor interés hacia la asimilación y aplicación de los contenidos.

**Palabras clave:** Gamificación, Escape Room, Métodos activos de enseñanza, Educación superior, Economía pública.

**Códigos JEL:** A22, H00, I20

---

## 1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la enseñanza y, en concreto, la educación superior ha seguido un modelo unidireccional en la que el docente figuraba como eje principal y emisor de conocimientos al alumnado (Maroto, 2021). No obstante, desde la implantación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES, a partir de ahora), ha habido una fuerte predisposición a variar los procesos de enseñanza-aprendizaje, cambiando el paradigma de transmisión de

conocimientos hacia uno en el que se incita la autonomía y la participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, bajo el dinamismo del profesorado, quienes buscan nuevas técnicas y herramientas para buscar la interacción y motivación de los estudiantes (Artero y Domeque, 2018). En este sentido, la formación docente y la carrera profesional han sido examinados como elementos importantes de los diagnósticos educativos para basar el diseño de estrategias destinadas a la mejora de la calidad educativa. De hecho, los trabajos de Zabalza (2007), Betoret et al. (2011) o Castejón (2014) sugieren que la mayoría de reformas conducidas en la educación superior han incluido iniciativas que tienen una finalidad de generación de efervescencia de la búsqueda del saber y de soluciones a los diferentes problemas y situaciones (UNESCO, 1998).

Así, el desarrollo de metodologías activas parece crucial en la evolución de la educación superior, ya que permite la construcción de una identidad del profesorado transformada y personalizada (Jarauta y Pérez-Cabrera, 2017) que, si la unimos a la participación activa del estudiantado universitario, son los principales retos educativos del siglo XXI. Sin embargo, lo anteriormente planteado parece quedar apartado en un discurso práctico donde, actualmente, conviven dos posturas: los modelos tradicionales basados en la perspectiva conductista, enfatizando los aspectos técnicos de la enseñanza y, por otro lado, los modelos constructivistas que valoran la influencia de los conocimientos previos y experiencias, destacando la importancia de la reflexión sobre éstas y la propia práctica (Sánchez y Jara, 2019). Según Roys y Pérez (2018), en Europa y, concretamente en España, estos dos paradigmas cohabitan en la formación docente con una propensión hacia propuestas que sugieren que las competencias profesionales se amplifican, principalmente, a partir de la reflexión sobre la transmisión de conocimientos, junto a la experiencia recibida a partir de sus prácticas. A este respecto, el sentido de la transmisión de conocimientos va mucho más allá, y es que, para que un aprendizaje sea verdaderamente profundo, es imprescindible la construcción de un conocimiento emergente que esté relacionado con las necesidades, actuales y futuras, que puedan presentar nuestro estudiantado universitario.

Por tanto, la formación del alumnado universitario está llamada a responder de manera crítica y dinámica a las necesidades y los retos educativos en tiempos de cambios, producto de la globalización social, económica, tecnológica y cultural. Estos desafíos se podrían definir bajo un propósito común: mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje (Behari-Leak, 2017; Medinabeitia y Fernández, 2017). Esta búsqueda de la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje se traduce en la búsqueda de nuevas técnicas y/o herramientas, en el que no solo es necesario replantear sobre qué y para qué se enseña, sino también es importante reflexionar acerca de cómo, con qué recursos y en qué contextos se aprende. Por tanto, emergen una serie de estrategias docentes implantadas en un contexto reciente dentro de las llamadas metodologías activas, siendo el uso de juegos o “gamificación” una de las utilizadas (Landers, 2015). Así, en el ámbito de la educación superior, podemos destacar estudios internacionales que hacen eco de esta técnica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo un impacto significativo en su labor pedagógica. Estudios basados en otros ámbitos como son la medicina (Cotner et al., 2018), la enfermería (Gómez-Urquiza et al., 2019), la pedagogía y educación (López-Belmonte), matemáticas (Arnal-Palacian et al., 2019), o estudios en farmacia (Cain, 2019), que pueden servir como precedentes para conocer la aplicabilidad de esta propuesta en la educación superior. No obstante, hasta donde sabemos, esta actividad docente se ha aplicado de forma muy limitada en el ámbito de la economía, pudiéndose resaltar los trabajos de Martina y Göksen (2020) para el marketing; y Macías-Guillén et al. (2021) o Bowyer (2021), para docencia aplicada a negocios y empresa. En este sentido, estas evidencias nos exponen la necesidad de aplicar y trabajar sobre esta estrategia docente en materias pertenecientes a la economía, en general, y la economía pública, en particular.

## 2. MARCO TEÓRICO

El aprendizaje basado en juegos o, lo que es lo mismo, gamificación, aprovecha las tecnologías y técnicas de juego para crear un entorno de aprendizaje virtual, motivador e interactivo que promueve el aprendizaje basado en la experiencia (Fotaris y Mastoras, 2019). A diferencia de las clases magistrales, el aprendizaje basado en juegos se puede equilibrar para, en primer lugar, adaptarse al nivel de habilidad del alumnado y, en segundo lugar, para evitar que se sientan frustrados o aburridos y permitirles disfrutar de una experiencia óptima para su aprendizaje (Csikszentmihalyi, 1990). En este sentido, Tondello et al. (2019) definen la gamificación como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no son juegos; sin embargo, a menudo se usa para crear aplicaciones o sistemas de juegos (es decir, aplicaciones que usan elementos de diseño de juegos) para fomentar comportamientos específicos y modificar patrones de comportamiento.

En este sentido, la incorporación de mecánicas de juego en la educación provoca y adquiere una mayor participación proactiva y dinámica, así como un creciente compromiso (ver Lee y Hammer, 2011; o Pérez-López et al., 2017), disminuyendo las posibilidades de abandono y falta de motivación. Asimismo, siguiendo a Rodríguez et al. (2019), se considera necesario el cumplimiento de unas determinadas condiciones, es decir, que sean atractivos; que aporten recompensas tangibles para motivar e implicar al alumnado; y que su desarrollo pueda ser individual o colectivo. Por tanto, la gamificación en entornos educativos tiene como meta que el alumnado pueda llegar a conseguir una mayor implicación con su formación, además de potenciar el aprendizaje de competencias dentro del EEES (Mérida et al., 2011, Aparicio et al., 2015). No obstante, aunque esta forma de innovación docente está fundamentada normalmente en entornos de educación primaria y secundaria, su aplicación y puesta en marcha en la educación superior, es decir, en el ámbito universitario, es aún escasa e incipiente (Wiggins, 2016). Como se ha dicho anteriormente, estas experiencias de aprendizaje no son nuevas, pero sí están en continua evolución e innovación con el paso del tiempo gracias, entre otras, a la aplicación de herramientas basadas en las tecnologías de la información y comunicación y los entornos digitales, que permite el acceso a una mayor variabilidad y profundidad en los juegos, abriendo nuevas posibilidades tales como la transferencia de conocimiento, el aprendizaje o perfeccionamiento de distintas habilidades o el cambio en patrones de comportamiento en los estudiantes (Stewart et al., 2013 o Macías-Guillén et al., 2021; entre otros).

Centrándonos en la propuesta de gamificación presentada en este trabajo, es decir, el Escape Room, Nicholson (2018) lo define como un juego de aventura físico y mental que consiste en encerrar a un grupo de jugadores en una habitación, donde deben solucionar enigmas y problemas de todo tipo para ir desenlazando una historia y conseguir escapar antes de que finalice el tiempo disponible.

Así, para la aplicación y adaptación del concepto de Escape Room al ámbito educativo, podemos usar la propia aula como el espacio y, en su defecto, el ambiente de aprendizaje donde desarrollar dicha experiencia, siendo este uno de los elementos<sup>1</sup> didácticos que deben formar la estructura u organización de esta estrategia. Aunque ya las ventajas o aspectos positivos de este tipo de experiencias han sido enumeradas a lo largo de esta sección, la gamificación y, en concreto, el Escape Room como ejemplo, presenta una serie de retos que pueden suponer una amenaza para la celebración con éxito de esta actividad. Nos referimos a la posible falta de recursos, el coste de temporal de planificación y ejecución o el espacio físico disponible, en nuestro caso, el propio aula (Botturi y Babazadeh, 2020). Cabe destacar los problemas derivados de la comunicación de las instrucciones antes del juego, el control del funcionamiento tanto de los desafíos en particular como del juego en general, la monitorización del juego durante su

desarrollo, la necesidad de disponer de materiales para cada equipo, y/o el número óptimo de participantes que pueden realizar el juegos (Guigon et al., 2018).

Atendiendo al ámbito de aplicación, es decir, la economía, sí se han empleado estrategias de gamificación derivadas de aplicaciones como kahoot (Parejo-Moruno et al., 2018), el método del caso con puntos (Torres, 2021), entre otros de similar naturaleza. Sin embargo, considerando la aplicación del Escape Room como estrategia en la educación superior en materias relativas a la economía, la literatura es más limitada, destacando los trabajos nombrados anteriormente, referidos al emprendimiento o negocios. En este sentido, Martina y Göksen (2020) aplican esta estrategia a un grupo de primer curso de un grado de marketing en Países Bajos y muestran que, cuando se aplica el Escape Room con grupos superiores a tres o cuatro miembros, aumenta la dificultad de completar el juego más rápidamente. No obstante, detallan la motivación mostrada por el alumnado debido al carácter competitivo de la actividad. Del mismo modo, Macías-Guillén et al. (2021) aplica el Escape Room en estudiantes del grado de marketing y lanza una serie de recomendaciones, tales como su aplicación a principios de curso de forma introductoria al tema y contenidos, como forma de aprendizaje de nuevos conceptos y, además, se muestra la idoneidad de sustituir al método de enseñanza presencial de forma ocasional. Adicionalmente, Bowyer (2021), quien combina alumnos seniors y juniors de una escuela de negocios para su actividad, también detalla la necesidad de limitar el número de alumnos por grupo para la realización de la actividad con éxito. También muestra que es el propio alumnado quienes reconocen un aumento de las habilidades comerciales, creatividad e innovación. Finalmente, Maroto (2021), introduce actividades de Escape room adaptándolas a la docencia a distancia o híbrida de la asignatura de Microeconomía en los Grados de ADE, Economía y Economía y Finanzas, mediante el uso de BreakOut educativos digitales, demostrando una mayor motivación por parte de los estudiantes y, sobre todo, una mejora en los resultados académicos de estos.

Sin embargo, si miramos a otros áreas de conocimiento, podemos destacar a Santos y Soriano (2019) que aplican una serie de estrategias o actividades basadas en la gamificación a alumnos de cuarto curso del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Entre estas estrategias proponen el Escape Room, obteniendo “una reacción positiva del alumnado al juego, mostrándose dispuesto a participar e intervenir en todo lo que fuera necesario”. Además, los autores destacan la evidencia de una conciencia general sobre la importancia del trabajo en equipo, aspecto básico para alcanzar un objetivo común, provocando actitudes proactivas y competitivas, así como su disfrute. Por su parte, Gómez-Urquiza et al. (2019) proponen una estrategia docente basada en el Escape Room a estudiantes del grado en enfermería de la Universidad de Granada (España), concluyendo que el Escape Room es una actividad de aprendizaje muy útil que les permite recordar y aplicar los conocimientos adquiridos en clase. Además, los motiva a estudiar a pesar de que ningún examen es inminente, considerando que es ameno y promueve el trabajo en equipo. Cain (2019) propone un Escape Room con orientación laboral y en relación con los negocios en una asignatura de la escuela de doctorado en farmacia en la Universidad de Kentucky, confirmando, mediante encuestas post-actividad, que los Escape Room educativos se pueden utilizar para brindar una experiencia más agradable a los estudiantes que los sumerge como participantes activos en el entorno de aprendizaje. Además, Arnal-Palacian et al. (2019) proponen un Escape Room con temática basada en las matemáticas a alumnos de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria, cuyos desafíos comprendieron manipulativos matemáticos (como barras de Cuisenaire, cuerpos geométricos huecos y balanzas) para mostrar cómo usarlos e inspirar su uso en la futura práctica docente de los estudiantes. El objetivo final implicaba que cada grupo tenía que trabajar de forma cohesionada para poder avanzar en la actividad, favoreciendo un aprendizaje cooperativo, traduciéndose en una mayor motivación y participación por parte de los estudiantes. Finalmente,

López-Belmonte et al. (2020) tratan de identificar cómo el uso de la gamificación con el uso de Escape Room incide en la activación y ausencia de un efecto negativo en los estudiantes. Ellos realizan su experimento para los alumnos matriculados en estudios de Máster en diferentes áreas de la Ciudad Autónoma de Ceuta y que asistieron a la clase de Innovación en la Educación. Entre sus hallazgos confirman y dan confianza al equipo docente en relación del uso de la gamificación como nueva forma de transmitir conocimientos, reduciendo las prácticas tradicionales centradas en la simple exposición de contenidos a través de lecciones magistrales, lo que provoca la apatía y el efecto negativo aumenta.

Finalmente, podemos observar como, a partir de la aplicación de esta estrategia, independientemente de los ámbitos académicos donde se instauren, las experiencias y narraciones del estudiantado se consideran un espacio de aprendizaje en la vida profesional que permiten ampliar diferentes campos curriculares los cuales favorecen la interrelación entre la teoría y la práctica. De este modo, consideramos que la práctica profesional es un mundo de significado donde el aprendizaje, desde un enfoque basado en la experiencia, permite valorar, analizar y reflexionar acerca de las múltiples necesidades sociales y educativas del estudiantado, considerándose, este tipo de aprendizaje universalmente deseable.

### 3. PROPUESTA PEDAGÓGICA

La presente propuesta nace en el marco de la innovación en la educación superior abogando por una mirada crítica y reflexiva por parte del alumnado bajo un compromiso firme con las necesidades imperantes en el entorno económico. Asimismo, esta experiencia permite incidir en el conocimiento teórico-práctico de forma crítica, activa y dinámica, partiendo de la aplicación y participación colectiva.

Concretamente, nuestra propuesta pedagógica está enfocada al alumnado de la asignatura Economía de la regulación del Grado en Economía de la Universidad Complutense de Madrid. El grupo está formado por 18 estudiantes matriculados pero, para el desarrollo de la actividad, participaron 12 estudiantes que fueron los que asistieron a clase (3 mujeres y 9 hombres), entre 21 y 30 años, de 4º de Grado en Economía. Asimismo, esta experiencia de aprendizaje basado en el juego también puede ser utilizada para cualquier materia basada en la economía, ya sea aplicada o de fundamentos. La trama tiene como objetivo convertirse en Presidente del Banco Central Europeo.

Así, siguiendo a Botturi y Babazadeh (2020) un escape room educativo debe tener las siguientes cinco características: i) una narrativa o historia, ii) el ritmo del juego o estructura, iii) enigmas o puzzles, iv) equipamiento (físico o digital); y, no menos importante, v) proceso de aprendizaje. Ante esto, consideramos que nuestra actividad sí se adecúa a las características que debe tener un Escape room:

1. Una narrativa o historia. En este caso, los participantes son técnicos y economistas del Banco Central Europeo y deben analizar una serie de políticas que son comunicadas mediante *statements* o notas de prensa para ir avanzando en la jerarquía organizacional de esta institución.
2. El ritmo del juego o estructura. La estructura queda representada en las Tablas 1 y 2.
3. Enigmas o puzzles. En nuestro caso, esta actividad debe ser flexible y adaptativa, por lo que hemos adaptado esos enigmas a la propia naturaleza de la asignatura y que quedan representadas como los efectos de las distintas medidas en la economía real, mediante el uso de

notas de prensa, es decir, los distintos enigmas incluidos en la Tabla 2. Como desenlace, el enigma final para superar el juego será delimitar cómo será el efecto en los precios ante una aplicación de política monetaria.

4. Equipamiento (físico o digital). Para esto, se utilizó el aula como espacio predispuesto, así como material fungible (bolígrafos y papel).

5. Proceso de aprendizaje. En este sentido, la aplicación de esta actividad supone un apoyo y un incremento en la motivación del alumnado para cuando vaya a estudiar la materia, ya que contextualizarán, a partir de la ejemplificación del contenido de la actividad, con el contenido teórico; a lo que se denomina situación de aprendizaje. Para ello, se lleva a cabo una evaluación inicial, por medio de un test de conocimientos previos; y una evaluación final, usando el mismo test para detectar y valorar el grado de comprensión de los contenidos. Finalmente, se procedió a realizar un cuestionario final para obtener las opiniones y percepciones del alumnado participante en la actividad.

Se trata de un desafío en el que los participantes se encuentran “encerrados” en un aula, simbolizando el Banco Central Europeo. En ese aula tendrán una serie de pistas y deberán utilizar sus conocimientos y una breve píldora explicativa<sup>1</sup> previa a la realización de la actividad para encontrar el camino hacia la presidencia de este organismo, resolviendo el enigma final de la actividad, es decir, explicando cómo será el efecto en los precios ante una aplicación de política monetaria. En este caso, la estructura de la actividad comprende tres niveles que, de manera simbólica, pretenden estructurar la jerarquía dentro del Banco Central Europeo. Así, en el primer nivel tendrían una posición de Técnico-economista, en el segundo nivel de Jefe de división y, en el tercer nivel, de miembro del Consejo de Gobierno. Aunque en la revisión de la literatura se sugiere que el número de miembros por grupo sea igual o inferior a cuatro, en nuestro caso, debido a la limitación de estudiantes matriculados en la asignatura (optativa), se agruparán en parejas. La experiencia se llevó a cabo en el aula de referencia asignada para la impartición de esta asignatura. No obstante, se es consciente que la distribución que presenta el aula es tradicional e individual mediante filas agrupadas en tres bloques, lo que dificulta el movimiento y las relaciones en grupo. Por tanto, aunque el espacio sea un limitador impuesto, se planteó un punto de partida situado en el fondo del aula hacia la mesa del profesor (ver Imagen 1). El tiempo estimado de esta propuesta de intervención es de 2 horas, adaptándose a la duración estimada de la asignatura en el plan docente. No obstante, la duración del propio Escape room está estimada en 40 minutos, que será mostrada en un contador con cuenta regresiva. Finalmente, la dinámica de la experiencia sigue la estructura que se observa en la Tabla 1, mientras que la estructura de la dinámica es mostrada en la Tabla 2.

### 3.1 OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

1. Introducir al alumnado en el desarrollo de métodos innovadores a través de metodologías activas, como es el Escape room.

2. Potenciar la capacidad de análisis y síntesis de los fenómenos relacionados con la regulación de mercados por parte del sector público, en este caso, una autoridad monetaria.

3. Conocer los principios básicos de justificación de este mecanismo de intervención pública.

---

<sup>1</sup> Esta píldora explicativa se fundamenta en los trabajos de Esteve y Prats Albentosa (2007) y Banco Central Europeo (2022) y en la infografía contenida en <https://elpais.com/videos/2023-02-03/videoanalisis-que-otros-efectos-tiene-la-subida-de-tipos-aparte-de-las-encarecer-las-hipotecas.html>.

**Tabla 1. Estructura de la experiencia**

<b>Fase</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Test de conocimientos previos</b>	<p>Se trata de un test con diez preguntas varias opciones posibles, siendo una la correcta. El tema en cuestión se basa en cómo las autoridades monetarias, en este caso el BCE, implementan políticas monetarias.</p> <p>Se pretende captar los conocimientos que tienen los participantes relativo al tema propuesto.</p>
<b>Explicación: ¿Cómo opera una autoridad monetaria?</b>	<p>El docente explica (i) el objetivo del Banco Central europeo; (ii) las herramientas que usa para implementar las políticas; (iii) el mecanismo de transmisión de política monetaria y sus canales; y (iv) un ejemplo de aplicación de políticas.</p>
<b>Escape room</b>	<p>Se explica la narrativa, estructura, duración y organización de la actividad.</p>
<b>Test de conocimientos posterior</b>	<p>Al igual que en el test de conocimientos previos, se trata de un test con diez preguntas varias opciones posibles, siendo una la correcta. El tema en cuestión se basa en cómo las autoridades monetarias, en este caso el BCE, implementan políticas monetarias.</p> <p>Se pretende evaluar si los participantes han obtenido nuevos conocimientos a partir de la actividad.</p>
<b>Cuestionario de valoración de la actividad.</b>	<p>Se realizará un cuestionario individual donde los participantes podrán valorar la actividad (Escape room), así como el grado de satisfacción.</p>

Fuente: Elaboración propia.

**Imagen 1. Distribución del aula.**

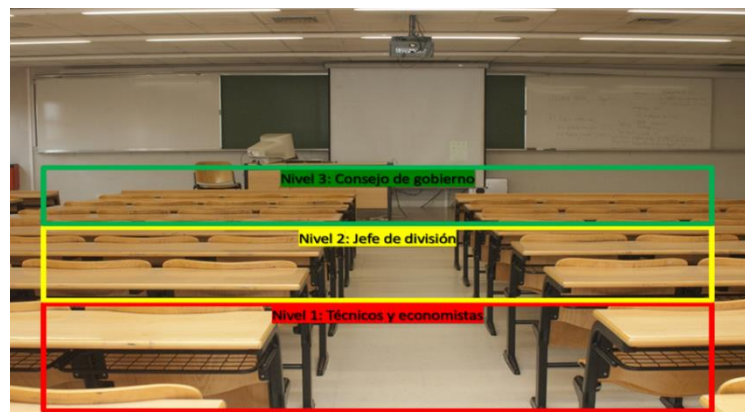


Tabla 2. Dinámica de la experiencia

Líneas de actuación	Contenido específico
<p><i>Primer enigma</i></p> <p>Acceden y reciben un sobre con un <i>statement</i> o nota de prensa de la autoridad monetaria, en este caso, el Banco Central Europeo. En esta nota de prensa, se les presenta una implementación de política monetaria (variación de los tipos de interés) y los posibles efectos en la economía.</p>	<p><i>Primera prueba</i></p> <p>En ese caso habrá un sobre con la primera prueba. Se trata de una nota de prensa anunciando una política y los posibles efectos (cinco) en la economía, de los cuales tres son ciertos. A partir de esta información, los alumnos tendrán que analizar cuáles son las consecuencias directas de la implementación de políticas. Una vez tengan la solución, el docente/moderador, dará el visto bueno para su pase al siguiente nivel.</p>
<p><i>Segundo enigma</i></p> <p>Una vez superan la primera prueba y abierto el documento de texto, el alumnado encuentra otro <i>statement</i> o nota de prensa que recoge los efectos de las políticas anteriormente mencionadas en el nivel 1 y los efectos, pasado un tiempo, en la economía real.</p>	<p><i>Segunda prueba</i></p> <p>La segunda prueba trata sobre, una vez han leído la nota de prensa, interpretar toda la información contenida en él (ahora se encuentran con cuatro posibilidades de las cuales dos son ciertas) para descifrar qué efectos ocurren en función de lo encontrado en estas dos pruebas. De igual modo, la resolución de esta segunda prueba vendrá de explicar y comentar al docente/moderador la solución.</p>
<p><i>Tercer enigma</i></p> <p>Una vez que el alumnado superan las dos pruebas anteriores, los distintos grupos se enfrentan a la tercera y última prueba. En esta prueba, en función de toda la información obtenida, los grupos transmitirán qué efecto se espera sobre los precios.</p>	<p><i>Tercera prueba</i></p> <p>A partir de toda la información contenida en las dos primeras pruebas, será el propio alumnado quien, valiéndose de esta información y de sus conocimientos, definir qué efectos sobre los precios tienen esta implementación de políticas.</p>
<p><i>Enigma final</i></p> <p>Con el final de esta tercera prueba, el docente validará la resolución de la implementación de políticas monetarias y su efecto en los precios, siendo este el enigma último y decisivo. El grupo ganador se convertirá en presidente/a del Banco Central Europeo.</p>	

Fuente: Elaboración propia

### 3.2 CONTENIDOS DE LA EXPERIENCIA

La relación de contenidos que presenta esta experiencia descansa sobre el diseño e implementación de políticas monetarias por parte de una autoridad monetaria, en este caso, el Banco Central Europeo. En la presente experiencia de gamificación (Escape room), usan los



conceptos de tipo de interés de referencia, mecanismo de transmisión de la política monetaria, canales de transmisión y expectativas. Estos elementos son cruciales para construir, analizar, evaluar y analizar cómo la política monetaria afecta a la economía real y, finalmente, a los precios. Así, destacamos tres bloques principales y que se aplican en el siguiente orden:

- Bloque 1. Variación tipos de interés – Implementación política monetaria: Evaluación de cómo la variación de los tipos de interés de referencia (subida, bajada o mantenimiento en torno al 0%) afecta a la economía.

- Bloque 2. Relación Implementación política monetaria – Efecto en la economía real: Identificación y mención de comportamientos en la economía en función de cómo estos shocks de política monetaria se transmiten por el canal de los tipos de interés hacia la economía real.

- Bloque 3. ¿Qué ocurre con los precios?: Haciendo uso de toda la información de los bloques anteriores y de los conocimientos adquiridos, los participantes evalúan e identifican cómo afectan a los precios.

### 3.3 COMPETENCIAS

Las siguientes competencias corresponden al proceso de planificación y ejecución de la propuesta y son obtenidas de la guía docente de la asignatura 802387 - “Economía de la regulación” correspondiente al curso 2022/2023.

- *Capacidad para resolver problemas*: Halla soluciones y toma una determinación fija y decisiva para solucionar una duda o problema.

- *Capacidad de comunicación y trabajo en equipo*: Sabe transmitir información oralmente y/o por escrito. Colabora y coopera con los demás aportando lo mejor de sus competencias al logro de resultados del equipo. Acepta y valora las competencias de otros y busca hacer sinergia con sus colegas. Valora las diferencias y construye relaciones de respeto y crecimiento.

- *Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica*: Sabe utilizar los conocimientos adquiridos en la consecución de un objetivo concreto, por ejemplo la resolución de un ejercicio o la discusión de un caso práctico.

- *Usar tecnologías de la información y las telecomunicaciones*: Emplea y se desenvuelve bien con los medios tecnológicos a su alcance (campus virtual, internet, aplicaciones informáticas, etc.).

- *Gestionar y administrar una empresa u organización, entendiendo su ubicación competitiva e institucional e identificando sus fortalezas y debilidades*: Sabe dirigir y gobernar una empresa para alcanzar el máximo beneficio teniendo en cuenta los recursos con los que cuenta la organización y las características del entorno y/o mercado en el que se mueve.

- *Identificar las fuentes de información económica relevante y su contenido*: Conoce los distintos medios o fuentes de información que aportan datos importantes para la toma de decisiones empresarial.

### 3.4 RETROALIMENTACIÓN

Una vez que el juego haya terminado, el último paso consistirá en que los participantes (alumnado) evalúen la experiencia del juego mediante la elaboración de un cuestionario. Este cuestionario se basa en el trabajo de Salcines Talledo et al. (2020), con la salvedad de que la escala de respuesta está basada en una escala de cinco puntos y no de cuatro como ellos proponen. Este cuestionario está formado por nueve preguntas cerradas con una escala tipo

Likert de cinco opciones de respuesta: Totalmente de Acuerdo (5), De Acuerdo (4), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), En desacuerdo (2) y Totalmente en Desacuerdo (1), y de una pregunta abierta al final del cuestionario para obtener la valoración global del alumnado. Así, en la Tabla 3 se observa las preguntas y la escala de respuesta propuesta.

**Tabla 3. Cuestionario de valoración.**

<b>Valoración del estudiante de la actividad realizada: “Escape Room”.</b>	<b>Valoración</b>				
La información que he recibido sobre la aplicación de esta metodología ha sido clara y concisa.	1	2	3	4	5
El “Escape Room” es un nuevo concepto de clase que me ha ayudado a entender mejor la parte de la asignatura en la que la he utilizado.	1	2	3	4	5
Considero que con esta metodología he aprendido más la implementación de políticas monetarias.	1	2	3	4	5
Esta metodología me ha permitido ser más autónomo en estructurar los contenidos de la asignatura.	1	2	3	4	5
Tengo la impresión de que con el uso de esta metodología he tenido que trabajar más.	1	2	3	4	5
La introducción de esta metodología me ha permitido llevar más al día la asignatura.	1	2	3	4	5
Estoy más motivado para estudiar esta asignatura cuando hago un “Escape Room”.	1	2	3	4	5
La metodología “Escape Room” me ayuda a usar mis recursos y conocimientos de una forma más efectiva.	1	2	3	4	5
La valoración global la actividad es positiva.	1	2	3	4	5

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, se pide a los participantes que consideren si la actividad propuesta ha alcanzado los objetivos y resultados previstos basándose en tres aspectos fundamentales:

- Reflexión: Reflexionar con los jugadores sobre sus puntos de vista y experiencias al interactuar con el juego.

- Evaluar los objetivos de aprendizaje: cree una evaluación formal de los objetivos de aprendizaje que se establecieron para la experiencia del juego.

- Ajustar: use los comentarios de los participantes para proporcionar decisiones informadas sobre cómo se ajusta la experiencia del juego.

#### 4. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN

El presente apartado tiene como fin mostrar los resultados y hallazgos obtenidos de la aplicación de esta experiencia, basándonos en la estrategia ilustrada en la Tabla 1. Los resultados responden a tres bloques: (i) resultados del test inicial; (ii) resultados del test final; y (iii) resultados del cuestionario relativo al Escape Room.

Al comienzo de esta experiencia se pasó un test inicial para captar los conocimientos previos que tienen los participantes de cara a la aplicación de la propuesta. Así, en la Tabla 4, se muestra la calificación media obtenida por los doce participantes y su desviación típica, tanto de forma previa y posterior a la realización de la actividad. Vemos como la calificación media es de 5,92 sobre 10, que se traduciría en un aprobado. Respecto a la desviación típica, vemos como las calificaciones individuales no se alejan demasiado de la media. Una vez realizada la experiencia, volvemos a pasar el test para comprobar si el alumnado ha asimilado los conocimientos propuestos en la presente experiencia. En este caso, podemos apreciar cómo, en efecto, las calificaciones han sido mejores, siendo la MEDIA mayor que en el test de conocimientos previos. Como se puede observar en la parte de debajo de la Tabla 4, ahora la nota media de los participantes se ha incrementado hasta llegar al 7,25 (Notable) y se ha reducido la desviación típica, por lo que podemos reconocer que las calificaciones individuales son más semejantes.

**Tabla 4. Calificaciones del test de conocimientos previos y posteriores**

Test de conocimientos previos	
Media	Desviación Típica
5,92	1,78
Test de conocimientos posteriores	
Media	Desviación Típica
7,25	1,29

Fuente: Elaboración propia.

Una vez realizado este test, se dio paso a la píldora explicativa. Durante 20 minutos, el docente explicó el contenido preguntado en el test previo y que es base fundamental para el desarrollo del Escape room. En este caso, el alumnado se mostró muy participativo, ya que se generó un debate que permitió profundizar en el tema, centrándose en elementos como la percepción del Banco Central Europeo en la dinámica temporal, la regulación de las políticas a

partir de las expectativas del mercado o el papel del Banco Central Europeo en el diseño de las políticas y de su efectividad. Cabe destacar que muchos de los conceptos tratados eran conocidos por el alumnado, ya que son transversales a otras asignaturas previas del Grado.

La puesta en práctica del Escape room comenzó con la explicación de la narrativa y objetivo de la propuesta. Además, se dividió a los doce participantes en los seis grupos o parejas y se les indicó su espacio dentro del aula de forma lineal. Esta experiencia tuvo una duración de, aproximadamente, 25 minutos aunque, el equipo ganador, bastó de 15 minutos para completar el desafío. Podemos resaltar que los participantes mostraron un actitud proactiva, interesada, eficaz e implicada hacia el éxito, tal y como se indica en algunos comentarios escritos por el alumnado:

- “Me ha gustado mucho porque me ha tenido más atenta a las explicaciones y he adquirido más conocimientos para la competitividad del juego. Me ha parecido una actividad muy dinámica.” (Comentario alumna 1).

- “Me ha encantado y sorprendido para bien. Ojalá se haga más.” (Comentario alumno 8).

- “Me ha parecido una forma más eficaz de aplicar los conocimientos aprendidos en clase.” (Comentario alumno 12).

Sin embargo, cabe resaltar que no todos construyeron una opinión positiva acerca de la experiencia. En este caso, podemos evidenciar como algunos de los alumnos la definen como una experiencia que puede generar animadversión debido a la competitividad, la gestión del estrés y nervios. Según ellos, esto les impide asimilar con facilidad el contenido de estudio:

- “[...]no sé qué pensar respecto a la naturaleza de la actividad: Favorece el querer realizarla en el menor tiempo posible pero, por otra parte, otras personas con mayor aversión a competir pueden no disfrutar tanto del juego.” (Comentario alumna 3).

- “El hecho de tener el tiempo en contra, te pone más nervioso y, a veces, no piensas con claridad.” (Comentario alumno 6).

Con la puesta en marcha de esta propuesta, se ha podido observar durante la dinámica como algunos alumnos que, normalmente, presentan una actitud más introvertida en clase, llegando incluso a no intervenir, han mostrado de manera espontánea y por iniciativa propia, otro tipo de actitud, siendo más colaborativa, cuyo papel ha sido continuamente activo.

A continuación, pasamos un cuestionario para obtener la percepción del alumnado respecto al Escape room. En la siguiente Tabla 5, observamos como, basándonos en la escala de Likert anteriormente expuesta, el resultado global de la actividad es muy positiva. También podemos observar que los estudiantes indican que este modelo implica un menor esfuerzo y trabajo por su parte aunque, por otro lado, consideran que mejore su motivación. Además, sí valoran positivamente la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos, lo que les ha permitido entender mejor los contenidos de la materia, y aprender más.

**Tabla 5. Análisis descriptivo de los ítems que conforman el cuestionario.**

Ítem	Media	Desviación Típica
1. La información que he recibido sobre la aplicación de esta metodología ha sido clara y concisa.	4,42	1,24
2. El “Escape Room” es un nuevo concepto de clase que me ha ayudado a entender mejor la parte de la asignatura en la que la he utilizado.	4,42	0,79
3. Considero que con esta metodología he aprendido más la implementación de políticas monetarias.	4,58	0,67
4. Esta metodología me ha permitido ser más autónomo en estructurar los contenidos de la asignatura.	3,67	1,07
5. Tengo la impresión de que con el uso de esta metodología he tenido que trabajar más.	2,75	1,48
6. La introducción de esta metodología me ha permitido llevar más al día la asignatura.	4,25	0,97
7. Estoy más motivado para estudiar esta asignatura cuando hago un “Escape Room”.	4,17	1,03
8. La metodología “Escape Room” me ayuda a usar mis recursos y conocimientos de una forma más efectiva.	4,67	0,65
9. La valoración global la actividad es positiva.	4,67	0,65

Fuente: Elaboración propia.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La necesidad de continua innovación dentro de los procesos de aprendizaje, así como en las metodologías, está llevando un proceso de cambio constante en la educación a todos los niveles. Si bien es cierto que estos procesos de innovación educativa y pedagógica se llevan a cabo en enseñanzas más tempranas (infantil, primaria y secundaria), están viviendo un fuerte crecimiento en la educación superior, donde la visión tradicional de enseñanza cada vez está pasando a otros planos. En este sentido, emerge la gamificación como una estrategia de enseñanza-aprendizaje como oportunidad pedagógica en la que se aspira alcanzar un aprendizaje significativo, descansando en la experimentación motivada y voluntaria del alumnado (Lázaro, 2019).

En este trabajo se muestra el análisis de una experiencia de gamificación, el Escape room, que, hasta donde sabemos, no es una estrategia implementada en estudios de grado en economía (a pesar de que sí se hayan aplicado otras estrategias tipo Quizz, el método del caso, entre otras).

De este modo, como se ha recogido a lo largo de la literatura, el Escape room es una estrategia que permite al alumnado implicarse de manera activa en la tarea diseñada por el docente. Asimismo, propicia un entorno donde se invoca a la creatividad, la imaginación, el pensamiento lógico y el razonamiento deductivo. Igualmente, no se puede olvidar que, para su desarrollo e implementación, se necesita mucha dedicación por parte del docente, quien deberá crear un ambiente en el aula en línea con la temática que se trabaje para así, despertar actitudes positivas y proactivas entre el alumnado.

A pesar de contar con una muestra limitada, los resultados obtenidos permiten tener una primera aproximación hacia la valoración de los estudiantes hacia esta actividad y permite detectar una posible predisposición a seguir usando este tipo de estrategias y, además, expone cómo ha sido el proceso de aprendizaje del tema en cuestión. Así, la presente experiencia de Escape room ha resultado interesante para los/as estudiantes, que la valoran de modo muy positivo. Además, la aplicación de esta estrategia ha suscitado diferentes tipos de emociones, como pueden ser la diversión, motivación e interés por la resolución del caso propuesto. Respecto a la resolución de las pruebas, la colaboración y trabajo en equipo han sido aspectos claves que garantiza este juego. En este sentido, el alumnado de esta experiencia han profundizado en un tema poco conocido, facilitado por el trabajo colaborativo. También podemos destacar otros valores basados en el respeto, la colaboración, y la promoción de habilidades comunicativas, de resolución de problemas y pensamiento crítico (Sierra-Daza y Fernández-Sánchez, 2019). Todo ello, nos provoca plantear la presente actividad como una herramienta a incluir en la modalidad de evaluación continua, pudiéndose diseñar, adaptar y aplicar a cada uno de los contenidos establecidos en la guía docente. De igual modo, la forma de valoración podría incluir no solo elementos medibles como puede ser la duración en completar la actividad sino, además, complementarla con otros aspectos menos rígidos como la comunicación intra-grupo, la desenvoltura y claridad en la exposición de los hechos, la secuencia de pasos para alcanzar el éxito y las herramientas y conocimientos usados, entre otros.

De acuerdo con Pérez-López et al. (2017) y Fotaris y Mastoras (2019), la gamificación fomenta la motivación del alumnado universitario, ayudando al estudio de contenidos de asignaturas transversales presentes en grados universitarios. Además, el Escape room propone un entorno basado en la motivación o la promoción del aprendizaje activo para la adquisición de conocimientos de un tema específico de una forma motivadora (Eukel et al., 2017).

Entre las limitaciones del trabajo, destacan la limitación temporal y espacial, por lo que es creemos necesario ampliar la estructura de la actividad, según las necesidades propias del alumnado. Asimismo, de acuerdo a la limitación del espacio, sería importante contar con un espacio diáfano que permitiera configurar diferentes áreas de trabajo de carácter polivalente. De este modo, el espacio se adapta a las necesidades del grupo y a los contenidos de la asignatura. También, relativo a las dificultades encontradas tras la aplicación de esta actividad, encontramos que el alumnado puede presentar distintas peculiaridades (no es puntual, necesita salir antes de clase, etc.) y que, además, necesita tener una explicación clara y concisa del desarrollo de la actividad. Por tanto, ajustarse a las distintas singularidades supone un factor complejo, por lo que se necesita también del compromiso por ambas partes. A ello se le suma la escasez de recursos o el espacio establecido. De igual modo, contar con un número mayor de participantes sería importante, es decir, proponer estudios similares con otros grupos y asignaturas semejantes, que nos permitan profundizar en el proceso de enseñanza – aprendizaje con el Escape room como recurso. Finalmente, la aplicación del presente ejercicio ha contribuido de forma esencial a que podamos profundizar las particularidades de este tipo de esta estrategia desde un punto de vista práctico, es decir, conocer el funcionamiento desde dentro y ponerlo

en práctica, atendiendo a las dificultades que nos hemos encontrado y que han sido descritas anteriormente.

## Notas

<sup>1</sup> El resto de elementos serían: seguir una narrativa o historia; que exista un ritmo o estructura en el juego; la propuesta de resolución de enigmas o desafíos; la provisión de equipamiento físico o digital (o ambas); y, no menos importante, estar en línea con el proceso de aprendizaje (Botturi y Babazadeh, 2020). Clarke et al. (2017) sugieren la posibilidad de explorar distintos objetivos de aprendizaje previos a la celebración del juego y determinar una evaluación posterior al mismo.

## Agradecimientos

Los autores desean agradecer a los participantes en las XVIII Jornadas sobre Docencia de Economía Aplicada los comentarios realizados a una versión inicial de este trabajo.

## REFERENCIAS

- Aparicio, A., Rodríguez-Rodríguez, E., López-Sobaler, A.M., Navia, B. y Ortega, R.M. (2015). Eficacia del concurso “pasapalabra” como herramienta de aprendizaje activo, XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, UEM, Madrid.
- Arnal Palacían, M., Antonio, M. J., Duarte, T. I., y Juan, K. (2019). Escape Rooms as a Way to Teach Magnitudes and Measure in Degrees in Education. *E. Bacenetti (Ed.), New Perspectives in Science Education*, pp. 1-4.
- Artero, I. y Domeque, N. (2018). Dar la vuelta a la enseñanza. Una experiencia de flipped classroom en Economía Pública. *e-pública. Revista Electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 22, pp. 51-75.
- Behari-Leak, K. (2017). New academics, new higher education contexts: A critical perspective on professional development. *Teaching in Higher Education*, 22(5), pp. 485-500.
- Betoret, F. D., Artiga, A. G., y Gómez, A. (2011). The relationship among student psychological need satisfaction, approaches to learning, reporting of avoidance strategies and achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), pp. 1-36.
- Botturi, L., y Babazadeh, M. (2020). Designing educational escape rooms: validating the Star Model. *International Journal of Serious Games*, 7(3), pp. 41-57.
- Bowyer, S. (2021). Learn, Play, Design: Using the Escape Room Concept to Teach Creativity and Innovation in a Business Course. *Business Education Innovation Journal*, 13(1), pp. 59-67.

- Cain, J. (2019). Exploratory implementation of a blended format escape room in a large enrollment pharmacy management class. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11(1), pp. 44-50.
- Castejón, J. L. (2014). *Investigación y mejora de la educación. Hacia una práctica y política educativa basadas en la evidencia*. Lección inaugural. Curso académico 2014-2015. Universidad de Alicante.
- Clarke, S., Peel, D. J., Arnab, S., Morini, L., Keegan, H., y Wood, O. (2017). EscapED: A framework for creating educational escape rooms and interactive games for higher/further education. *International Journal of Serious Games*, 4(3), pp. 73-86.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*, New York: Harper and Row.
- El País. (3 de febrero de 2023). Videoanálisis: ¿Qué otros efectos tiene la subida de tipos del BCE aparte de encarecer las hipotecas? Visitado el 3 de febrero de 2023 en <https://elpais.com/videos/2023-02-03/videoanalisis-que-otros-efectos-tiene-la-subida-de-tipos-aparte-de-las-encarecer-las-hipotecas.html>
- Esteve, V., y Albertosa, M. A. P. (2007). El mecanismo de transmisión de la política monetaria en la economía española y en el conjunto de la UEM. *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, (837), pp. 31-56.
- Eukel, H. N., Frenzel, J. E., y Cernusca, D. (2017). Educational Gaming for Pharmacy Students- Design and Evaluation of a Diabetes-themed Escape Room. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(7), pp. 6265-6265.
- Banco Central Europeo. (23 de septiembre de 2022). Hemos subido los tipos de interés. ¿Cómo te afecta esta decisión? Visitado el 16 de enero de 2023 en [https://www.ecb.europa.eu/ecb/educational/explainers/tell-me-more/html/interest\\_rates.es.html](https://www.ecb.europa.eu/ecb/educational/explainers/tell-me-more/html/interest_rates.es.html)
- Fotaris, P., y Mastoras, T. (2019, October). Escape rooms for learning: A systematic review. In *Proceedings of the European Conference on Games Based Learning*, pp. 235-243.
- Gómez-Urquiza, J. L., Gómez-Salgado, J., Albendín-García, L., Correa-Rodríguez, M., González-Jiménez, E., y Cañadas-De la Fuente, G. A. (2019). The impact on nursing students' opinions and motivation of using a "Nursing Escape Room" as a teaching game: A descriptive study. *Nurse education today*, 72, pp. 73-76.
- Guía docente para el curso 2022/2023 de la asignatura Economía de la regulación. (2022). Universidad Complutense de Madrid. Consultado el 31 de enero de 2023 en: <https://bit.ly/3HcNO9N>
- Guigon, G., Humeau, J., y Vermeulen, M. (2018, March). A model to design learning escape games: SEGAM. In 10th *International Conference on Computer Supported Education*, pp. 191-197. SCITEPRESS-Science and Technology Publications.
- Jarauta, B. y Pérez-Cabrera, M.J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), pp. 103-122.



- Lázaro, I. G. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Revista Educativa Hekademos*, (27), pp. 71-79.
- Landers R.N. (2015). Developing a theory of gamified learning: linking serious games and gamification learning. *Simulation y Gaming*, 45(6), pp. 752-768.
- Lee, J.J. y Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), pp. 1-5.
- López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., Fuentes-Cabrera, A., y Parra-González, M. E. (2020). Evaluating activation and absence of negative effect: Gamification and escape rooms for learning. *International journal of environmental research and public health*, 17(7), pp. 2224.
- Macías-Guillén, A., Díez, R. M., Serrano-Luján, L., y Borrás-Gené, O. (2021). Educational hall escape: increasing motivation and raising emotions in higher education students. *Education Sciences*, 11(9), pp. 527.
- Madinabeitia Ezkurra, A., y Fernández Fernández, I. (2017). El desarrollo docente del profesorado universitario: análisis y sistematización del concepto. *El desarrollo docente del profesorado universitario: análisis y sistematización del concepto*, pp. 87-108.
- Maroto, A. (2021). Oportunidades digitales educativas a raíz del COVID-19: Del escape room al BreakOut online. *e-publica, Revista Electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 29, pp. 27-58.
- Martina, R. A., y Göksen, S. (2022). Developing educational escape rooms for experiential entrepreneurship education. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 5(3), pp. 449-471.
- Mérida, R., Angulo, J., Jurado, M. y Diz, J. (2011). Student training in transversal competences at the University of Cordoba. *European Educational Research Journal*, 10(1), pp. 34-52.
- Nicholson, S. (2018). Creating engaging escape rooms for the classroom. *Childhood Education*, 94(1), pp. 44-49.
- Parejo-Moruno, F. M., Linares-Luján, A. M., Vega-Gómez, F. I., y Preciado, J. F. R. (2018). El uso de herramientas de gamificación como mecanismo de control y evaluación en la realización de lecturas. *Investigaciones en historia económica: su transferencia a la docencia*, pp. 414-436.
- Pérez-López, I. J., Rivera García, E., Trigueros Cervantes, C., y de Europa, C. C. (2017). “The prophecy of the chosen ones”: an example of gamification applied to university teaching “La profecía de los elegidos”: un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 17(66), pp. 243-260.
- Rodríguez, M. J. D., López, R. M., y Ruiz, M. D. C. R. (2019). Diseños de entornos de aprendizaje activo basados en la gamificación: el juego Fiscal Re-Game. *e-Publica*, (24), pp. 19-36.
- Roys, J., y Pérez, A. (2018). Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de educación superior y su asociación con logro académicos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 19, pp. 146-166.

- Salcines-Talledo, I., Cifrián, E., González-Fernández, N., y Viguri, J. R. (2020). Estudio de caso sobre las percepciones de los estudiantes respecto al modelo Flipped Classroom en asignaturas de ingeniería. Diseño e implementación de un cuestionario/Case study about the student perceptions of the Flipped Classroom model in engineering subjects. Design and implementation of a questionnaire. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), pp. 25-35.
- Sánchez, G., y Jara, X. (2019). Estudiantes, docentes y contexto educativo en la representación del profesorado en formación. *Revista electrónica Educare*, 23(3), pp. 1-21.
- Santos, N. G., y Soriano, S. M. (2019). Experiencias reales de gamificación en educación. *Pedagogías emergentes en la sociedad digital*, pp. 7-19.
- Sierra Daza, 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*, 18(36), pp. 105-115.
- Stewart, J., Bleumers, L., Van Looy, J., Mariën, I., All, A., Schurmans, D., Willaert, K., De Grove, F., Jacobs, A., y Misuraca, G. (2013). *The Potential of Digital Games for Empowerment and Social Inclusion of Groups at Risk of Social and Economic Exclusion: Evidence and Opportunity for Policy*. Joint Research Centre, European Commission, Bruselas.
- Tondello, G. F., Mora, A., Marcyewski, A., y Nacke, L. E. (2019). Empirical validation of the Gamification User Types Hexad scale in English and Spanish. *International Journal of Human-Computer Studies*, 127, pp. 95-111.
- Torres, H. D. (2021). El método del caso en macroeconomía: Una aproximación mediante técnicas de gamificación. En *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, pp. 13-28. Dykinson.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. UNESCO.
- Wiggins, B.E. (2016). An overview and study on the use of games, simulations and gamification in Higher Education. *International Journal of Game-Based Learning*, 6(1), pp. 18-29.
- Zabalza, M. Á., y Beraza, M. Á. Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

### **A game-based learning experience for higher education: The Escape room for Public Economics.**

#### **Abstract**

The present work shows a learning experience based on the game, specifying a strategy known as Escape room. The objective of this work is to demonstrate the possible advantages that game-based learning provides in the educational field, alluding to the need to innovate within the teaching and methodological activity, being in line with the student's profile, being necessary that teachers explore new tools to increase motivation, participation and commitment in students. For this, this teaching strategy is applied to contents related to the analysis and synthesis of the phenomena related to the regulation of markets by the public sector, in this case, a monetary authority.

Finally, we find that the students are mostly active, participatory and with greater interest towards the assimilation and application of the contents.

**Key words:** Gamification, Escape room, Active teaching methods, Higher education, Public economy.

**JEL Codes:** A22, H00, I20