



Artigo

DOI: <https://doi.org/10.22484/2177-5788.2024v50id5589>

Acercamientos lúdicos a la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI): conceptos básicos y casos de referencia

Abordagens lúdicas para a Alfabetização Midiática e Informativa (AMI):
conceitos fundamentais e casos de referencia

Gameful approaches to Media and Information Literacy (MIL):
key concepts and reference cases

José Andrés Fonseca Hidalgo – Universidad de Costa Rica | San Pedro | Costa Rica.

E-mail: jose.fonsecahidalgo@ucr.ac.cr | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1265-7398>

Resumen: Este estudio explora el uso de la gamificación como estrategia didáctica para promover la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) en estudiantes de secundaria en Costa Rica, a través de un taller gamificado en la plataforma "Classcraft". Los participantes reportaron un aumento en su comprensión del tema, así como un alto nivel de satisfacción con la experiencia. La motivación intrínseca fue un factor clave para el compromiso de los estudiantes y las mecánicas de juego utilizadas se valoraron positivamente, destacando la importancia de alinear la gamificación con los intereses de los participantes. Este estudio ofrece referencias para futuros proyectos que busquen desarrollar procesos de AMI mediante abordajes lúdicos, fomentando así una educación más dinámica y efectiva en el contexto digital actual.

Palabras clave: alfabetización mediática e informativa; gamificación; caso de estudio.

Resumo: Este estudo explora o uso da gamificação como estratégia didática para promover a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) entre estudantes do ensino secundário na Costa Rica, por meio de uma oficina gamificada na plataforma "Classcraft". Os participantes relataram um aumento na sua compreensão do conceito de AMI, bem como um alto nível de satisfação com a experiência. A motivação intrínseca foi um fator-chave para o envolvimento dos alunos, e as mecânicas de jogo utilizadas receberam feedback positivo, destacando a importância de alinhar a gamificação com os interesses dos participantes. Este estudo fornece referências para futuros projetos que busquem desenvolver processos de AMI por meio de abordagens lúdicas, promovendo assim uma educação mais dinâmica e eficaz no contexto digital atual.

Palavras chave: alfabetização midiática e informacional; gamificação; estudo de caso.

Abstract: This study explores the use of gamification as a teaching strategy to promote Media and Information Literacy (MIL) among secondary school students in Costa Rica, through a gamified workshop on the "Classcraft" platform. Participants reported an increase in their understanding of the subject, as well as high levels of satisfaction with the experience. Intrinsic motivation was a key factor for student engagement, and the game mechanics employed received positive feedback, highlighting the importance of aligning gamification with the participants' interests. This study provides references for future projects aimed at developing MIL processes through playful approaches, thereby fostering a more dynamic and effective education in today's digital context.

Keywords: media and information literacy; gamification; case study.

1 Introducción

Según la UNESCO en Grizzle *et al.* (2013, p. 7), la Alfabetización Mediática e Informativa -en adelante, AMI- se refiere a los procesos de educación que promueven el entendimiento crítico de las personas sobre el fenómeno de la comunicación, y el desarrollo de competencias que les permitan mejorar su acceso a la información y el conocimiento, la libertad de expresión, y la educación de calidad. Este concepto describe las habilidades y actitudes que se requieren para valorar las funciones de los medios y otros proveedores de información, tanto en línea como en nuestro contexto físico y social; y para encontrar, evaluar y producir información y contenido mediático. Como lo explican Wilson *et al.* (2011, p. 16), la AMI busca generar conocimiento esencial sobre (a) las funciones de los medios, bibliotecas y otros proveedores de información de las sociedades democráticas, (b) las condiciones bajo las cuales los proveedores de estos medios de comunicación e información llevan a cabo sus funciones, y (c) cómo valorar el desempeño de esas funciones al evaluar el contenido y los servicios que proveen. A su vez, este conocimiento debe permitir que los usuarios se involucren con los medios de información y comunicación de una manera significativa y sean capaces de exigir y producir contenidos de alta calidad.

Se trata, por tanto, de un proceso continuo de aprendizaje y empoderamiento para el desarrollo de saberes, habilidades y actitudes que potencien nuestros derechos y autonomía dentro una sociedad global altamente digital y mediatizada. Esto lo recalca de nuevo la UNESCO cuando afirma que en este contexto, los ciudadanos (mujeres/hombres y niños/niñas) necesitan de competencias para interactuar efectivamente con los medios y otros proveedores de información, incluidos aquellos en Internet. La AMI fomenta la creación de sociedades orientadas al conocimiento, inclusivas, pluralistas y abiertas; lo cual es crucial para ejercer la ciudadanía global del Siglo XXI. Advierte esta organización que sin una política y estrategia de AMI, la disparidad social continuará aumentando entre aquellos que tienen acceso a la información y los medios, y aquellos que no; entre quienes gozan de libertad de expresión, y quienes no. Como lo indican Grizzle *et al.* (2013, p. 12): “Disparidades adicionales emergerán también entre aquellos capaces e incapaces de encontrar, analizar, evaluar críticamente y aplicar información y contenido mediático para la toma de decisiones” (traducción propia).

De lo anterior, se puede reconocer el valor de propuestas que busquen promover la AMI y ahondar en maneras de potenciar su desarrollo. El Octavo Informe Estado de la Educación Costarricense (2021, p. 135-136) recuerda que desde el 2009, las pruebas PISA (Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes promovido por la OCDE) han tomado en cuenta el papel que desempeñan las tecnologías de la información dentro las competencias lectoras de las/los estudiantes. Esto incluye las habilidades de seleccionar, interpretar, integrar y evaluar la información en toda gama de textos (incluidos los

digitales) para la integración exitosa de los jóvenes a la sociedad; así como formar elevadas competencias de uso eficiente y adecuado de herramientas digitales ante el constante aumento en la complejidad y el volumen de información que plantea el auge de las TIC.

En ese proceso educativo, como en cualquier otro, el rol del docente es crucial. Como lo resalta el Sexto Informe Estado de la Educación (2017, p. 150), el buen desempeño de los estudiantes en una determinada materia está relacionado al interés y la motivación que los estudiantes perciban por ella, y esto a su vez está directamente vinculado al papel de los docentes, quienes potencian esas valoraciones positivas desarrollando técnicas pedagógicas que les permitan a los estudiantes explorar, conocer y entender mejor la materia, mejorando por consiguiente sus procesos de aprendizaje. Esto justifica la promoción del uso de la gamificación como estrategia pedagógica, pues busca precisamente captar y mantener el interés de las/los estudiantes, fomentar su participación, e influir positivamente en su actitud y desempeño en un determinado proceso formativo a través de la aplicación de mecánicas y dinámicas de juego.

Este artículo es un esfuerzo de sistematización de referentes teóricos y prácticos sobre gamificación y pensamiento lúdico aplicados al campo de la Alfabetización Mediática e Informacional, y pretende ser un recurso de referencia para personas docentes interesadas en desarrollar sus propios procesos de AMI gamificada. Se espera que el capítulo contribuya a la comprensión de conceptos clave sobre la gamificación, y proporcione una serie de ejemplos y herramientas que apoyen a futuras iniciativas en esa línea. Dentro de esas referencias, se incluye una experiencia local desarrollada por el autor, y se detalla su proceso de diseño, implementación y resultados principales.

2 La gamificación: un repaso conceptual

Según Deterding *et al.* (2011) el término “gamificación” se refiere al empleo de elementos y dinámicas propias de los juegos en contextos y propósitos no-lúdicos; un campo teórico y profesional relativamente reciente que se nutre y conjuga disciplinas tan variadas como la psicología, la comunicación, el diseño, y las ciencias de la computación, entre otras. Sus aplicaciones han sido igualmente diversas, generando una amplia gama de proyectos orientados al fomento de la productividad, las finanzas, la salud, la educación, la sostenibilidad, la información y el entretenimiento. El propósito central de la gamificación es motivar e involucrar afectivamente al usuario, ayudándole a cumplir los objetivos particulares de un proyecto a través de la experiencia atractiva, disfrutable y memorable que ofrecen los juegos.

Como lo recalcan Landers *et al.* (2018, p. 316-317), la esencia de la gamificación está en el proceso de diseño que busca aumentar o alterar un proceso del mundo real

utilizando aprendizajes de la investigación en diseño de juegos para crear una versión revisada de ese proceso real que los usuarios experimenten como algo lúdico. Desde esta visión, el objetivo de los investigadores de la gamificación es entender las mejores formas de influenciar el comportamiento, las actitudes y los estados emocionales del ser humano mediante el diseño de intervenciones derivadas de los juegos.

Kapp *et al.* (2013), distingue entre dos tipos de gamificación. La “gamificación estructural” es aquella en donde la aplicación de elementos de juego impulsan al aprendiz/usuario a través del contenido, sin alterar el contenido en sí. El contenido no se asemeja a un juego (o “gamifica”), solo la estructura alrededor del contenido. El objetivo principal de este tipo de gamificación es motivar al aprendiz/usuario a moverse a través del contenido, involucrándole en el proceso de aprendizaje a través de recompensas. Un ejemplo de esto sería cuando un usuario gana puntos o algún distintivo dentro de un curso por completar una tarea, pero donde la tarea no tiene ningún componente asociado de juego más allá de la recompensa asignada por su compleción. Los elementos de juego más comunes en este tipo de gamificación son los puntos, insignias, logros y niveles; y también cuentan típicamente con tablas de clasificación, espacios para la interacción social y métodos para llevar un seguimiento del progreso.

Por su parte, la “gamificación de contenido” se da cuando se modifica el contenido para hacerlo más semejante a un juego, como por ejemplo incorporar elementos narrativos al desarrollo de un curso, plantear sus objetivos de aprendizaje como una serie de retos, u ofrecer espacios de experimentación, prueba y retroalimentación inmediata. Aquí se aprovechan aspectos comúnmente asociados a los juegos y se integran al contenido cuyo aprendizaje se desea facilitar.

Marczewski (2018) también ofrece un análisis interesante del concepto, al identificar la gamificación como uno de varios fenómenos que conforman una categoría más amplia a la que llama el “espectro de pensamiento lúdico” (ver Figura 1): la gama de posibilidades para el uso de juegos, o propuestas que asemejan juegos, para resolver problemas y crear mejores experiencias.

Figura 1 – El espectro del pensamiento lúdico



Fuente: Adaptado de [Marczewski \(2018\)](#)

El espectro plantea un eje que distingue cómo se relacionan distintas soluciones lúdicas a la noción general de lo que es un “juego”, según criterios de *estética*, *estructura* y *jugabilidad* (“gameplay”). En un extremo del espectro, se encuentran soluciones que apelan a la *estética* de los juegos, que pueden tener la apariencia y sensación (“look and feel”) de un juego, pero que carecen de jugabilidad (en otras palabras, que no pueden ser jugados). Aquí ubica el autor lo que llama el “diseño inspirado en juegos”: el adornamiento de un sistema con elementos gráficos, audiovisuales o narrativos que referencian a los juegos y pueden servir para embellecer o captar la atención, pero no alteran ni hacen más jugable la experiencia central. Pensemos, por ejemplo, en presentaciones de un curso que utilizan la misma línea visual de un popular juego de video; o enmarcar un taller como un viaje heroico en el que se debe enfrentar a un “jefe final” para lograr un objetivo. No se utilizan elementos de juego como tal; solamente la imitación o referencia a historias, personajes, o elementos artísticos relacionados a los juegos.

En el centro del espectro, Marczewski ubica el concepto de *estructura*, donde las soluciones no solo se asemejan estéticamente a un juego, sino que también utilizan componentes estructurales de los juegos como retos, recompensas, sistemas de puntaje, niveles, feedback continuo, registro de progreso, entre otros. Aquí es donde el autor sitúa a la gamificación, la cual define como el uso de elementos de juego en contextos no-lúdicos, y distingue entre gamificación intrínseca y extrínseca, las cuales se explicarán en detalle más adelante. Como se mencionó anteriormente, el objetivo central de la gamificación es generar el involucramiento y la motivación del usuario a través del efecto emocional de los juegos, para facilitar una amplia gama de procesos

que van desde la educación¹, la productividad², la salud física³ y el bienestar emocional⁴, entre muchos otros.

También se incluye en esta sección a las simulaciones, que son representaciones virtuales de situaciones del mundo real que permiten a las personas usuarias practicar actividades en un ambiente libre de riesgo. Las simulaciones pueden o no incluir elementos estructurales de juego, ya que incluyen tanto representaciones altamente realistas de una actividad (como por ejemplo, un simulador de vuelo); como abordajes más lúdicos⁵ en donde el desempeño y progreso se registra e incentiva mediante los elementos de juego antes mencionados.

Al otro extremo del espectro se encuentran las soluciones que tienen una *jugabilidad* más marcada, o como lo expresa Marczewski: más “juegos” propiamente dichos, que “algo que se asemeja a un juego”. A este nivel, lo lúdico ya no es una “capa” que se agrega a un sistema para hacerlo más atractivo o motivante, sino que lo lúdico *es el sistema en sí*. Hablamos, entonces, de juegos en el sentido tradicional (enfocados primariamente en la diversión y el disfrute), pero también de los llamados “juegos serios”: juegos que se desarrollan para propósitos que van más allá del entretenimiento, como la educación⁶, la investigación⁷, o el cambio social⁸.

La categorización anterior se puede visualizar en la Figura 2, donde en los cuadrantes inferiores se ubican las soluciones lúdicas que tienen como objetivo principal el disfrute o el entretenimiento, y en los cuadrantes superiores aquellas que persiguen metas aplicadas al mundo real. Adicionalmente, el eje horizontal distingue entre las propuestas que tienen jugabilidad y las que no. Centrando nuestra atención en los cuadrantes superiores, encontramos a la izquierda a la gamificación y cierto tipo de simulaciones: propuestas que buscan lograr un impacto en procesos cotidianos, y que aunque posean elementos de juego, no se presentan ni experimentan como juegos. Esto lo hallamos en el cuadrante derecho, con los “juegos serios” y simulaciones con un alto grado de ludificación (lo cual esencialmente las convierte también en “juegos serios”): propuestas que el usuario experimenta como juegos, pero que tienen un propósito aplicado al mundo real, más allá del entretenimiento.

¹ Por ejemplo: Duolingo <https://es.duolingo.com/>

² Por ejemplo: Tudoist <https://en.todoist.com/karma>

³ Por ejemplo: PlayFitt <https://www.playfitt.ca/>

⁴ Por ejemplo: Superbetter <https://superbetter.com/>

⁵ Por ejemplo: PeaceMaker <http://www.peacemakergame.com/>

⁶ Por ejemplo: Tinker <https://www.tynker.com/>

⁷ Por ejemplo: Foldit <https://www.fold.it/>

⁸ Por ejemplo: CoronaQuest <https://coronaquest.game/>

Figura 2 – Soluciones ubicadas según jugabilidad y propósito



Fuente: Adaptado de Marczewski (2018).

Retomando el tema específico de la gamificación, Marczewski distingue entre dos variantes según el tipo de motivación (extrínseca o intrínseca) que explotan predominantemente. Como lo explican Ryan; Deci (2000, p. 70) en su influyente estudio sobre la motivación humana, la motivación intrínseca es el impulso a realizar una actividad por la satisfacción inherente a la actividad misma; mientras que la motivación extrínseca es el impulso a realizar una actividad para obtener un resultado separable. Por tanto, para Marczewski, la gamificación extrínseca es aquella que apuesta a generar involucramiento principalmente a través de elementos externos o complementarios al contenido que se gamifica, como por ejemplo puntos, niveles, rankings, insignias y otras recompensas. Esto se relaciona al concepto de "gamificación estructural" de Kapp expuesto anteriormente y sugiere una motivación más superficial, o al menos dependiente en mayor grado de esos elementos externos. Por otro lado, la "gamificación intrínseca" refiere a propuestas cuyo diseño apela primariamente a lo que Ryan y Deci definen como la tendencia inherentemente humana a buscar novedad

y retos; a extender y ejercitar capacidades propias; a explorar, interactuar y aprender. Marczewski (2019) identifica cuatro "conductores" principales de motivación intrínseca que sirven como base para un sistema gamificado de este tipo. Se trata de Relación, Autonomía, Maestría y Propósito (también conocido como el "modelo RAMP"), los cuales se explican a continuación:

- a) Relación: es el deseo de estar social y emocionalmente vinculados con otras personas; de pertenecer, de ser querido o necesitado. En la gamificación, esto se concreta generando espacios que fomenten la colaboración, el trabajo en equipo y la competitividad. Esto permite que las personas se comuniquen y aporten mutuamente, pero también posibilita un elemento de desafío amigable.
- b) Autonomía: es la necesidad de libertad, agencia, auto-expresión y creatividad, expresada en la capacidad de tomar decisiones propias, sin imposición o coerción. En la gamificación, se manifiesta al darle la oportunidad a los usuarios de tomar decisiones significativas sobre su experiencia individual dentro del sistema, así como al proveer espacios y herramientas para su libre expresión y creatividad.
- c) Maestría: entendida como capacidad, aptitud o competencia, es el deseo de ser bueno en algo; de vencer retos; de aprender, mejorar y eventualmente dominar habilidades y actividades. En la gamificación, se busca ofrecer al usuario un "camino a la maestría" presentando objetivos que se deben cumplir; conocimientos y habilidades que se deben apropiarse; y oportunidades para ponerlas en práctica y mejorarlas.
- d) Propósito: es la necesidad de sentir que lo que se realiza sirve una función o tiene un propósito significativo. También se refiere al altruismo, o deseo de que nuestras acciones ayuden a otros, lo cual traslapa este concepto con el de Relación. En la gamificación, este valor se expresa al dar la posibilidad a los usuarios de ayudar a otros, así como en informarles acerca de su papel e importancia dentro del sistema.

La Figura 3 visualiza la propuesta de Marczewski. Tal y como lo plantea la jerarquía de Maslow (1943), el impulso más poderoso para la acción humana es la satisfacción de sus necesidades básicas de salud, seguridad, fisiológicas y de manutención. Cuando esas necesidades fundamentales se cubren, hay una mayor libertad para enfocarse en actividades impulsadas por deseos emocionales, que es la capa media donde encontramos los motivadores intrínsecos del modelo RAMP explicados anteriormente. La capa más superficial, según el autor, es la de la motivación extrínseca, donde se sitúan gran cantidad de iniciativas de gamificación, basadas en

recompensar la acción de los usuarios con elementos distintos y complementarios a la actividad en sí, como lo serían puntos, insignias, tablas de clasificación, premios, bonos, etc.

Figura 3 – Capas de motivación



Fuente: Adaptado de Marczewski (2018)

Para Nicholson (2015), la gamificación basada en recompensas extrínsecas puede ser útil para objetivos de involucramiento a corto plazo, donde los participantes no tienen una motivación interna fuerte para relacionarse con una propuesta específica. Sin embargo, el autor advierte que este tipo de motivadores tienden a reemplazar la motivación interna, y afectar con ello el deseo a largo plazo de involucrarse en un contexto real. Nicholson, cita el estudio de Alfie Kohn, que muestra cómo las personas se desempeñan pobremente al realizar una tarea por recompensas externas en comparación a realizarlas por convicción, y cómo tras recibir una recompensa externa los individuos son menos propensos a volver a realizar la tarea si ese estímulo es eliminado, o si pierde su valor percibido. Por lo tanto, Nicholson argumenta que si la meta es lograr cambios a largo plazo e involucramiento en situaciones del mundo real, se debe evitar la dependencia de recompensas extrínsecas y optar en cambio por diseñar un sistema basado en los valores de motivación intrínseca propuestos por Ryan y Deci y retomados en el modelo RAMP. Para plasmar

estos conceptos base dentro de un sistema gamificado, el autor plantea seis principios de diseño lúdico:

- a) "Play": Este es el mismo concepto mencionado antes por Marczewski y que se tradujo (reconociendo su imprecisión) como esencia de juego. Nicholson lo define como la posibilidad de una interacción libre y disfrutable del usuario dentro de los límites del sistema gamificado. Se relaciona al valor de Autonomía del modelo RAMP.
- b) Narrativa: La inclusión de historias que se relacionen directa o metafóricamente al contexto real en el que se desea incidir, de forma que se aproveche el potencial que tiene la narrativa para fomentar la comprensión e involucramiento afectivo de la persona. También tiene que ver con la posibilidad de que los usuarios generen sus propias historias dentro de o a partir del sistema. Se relaciona al valor de Autonomía del modelo RAMP.
- c) Libertad de elección: El desarrollo de mecánicas que den a los usuarios un alto nivel de decisión y control sobre sus acciones dentro del sistema gamificado. Se relaciona al valor de Autonomía del modelo RAMP.
- d) Información: El aprovechamiento de elementos de juego que permitan a los usuarios conocer más acerca de la situación o contexto del mundo real al que responde el sistema gamificado. Se relaciona a los valores de Maestría y Propósito del modelo RAMP.
- e) Involucramiento: Las formas en las que el sistema gamificado incentiva la interacción entre usuarios mediante dinámicas de cooperación o competencia, y espacios de intercambio social. Se vincula al valor de Relación del modelo RAMP.
- f) Reflexión: Las oportunidades que se brindan para fomentar la reflexión del usuario sobre su experiencia con el sistema gamificado, de manera que pueda relacionar lo que realizó dentro del sistema con su propio contexto individual. Se vincula al valor de *Propósito* del modelo RAMP.

Para Nicholson, si se logran aplicar efectivamente estos principios que apelan a motivadores intrínsecos, se aumentan las posibilidades de que la propuesta gamificada sea percibida como "*significativa*" por sus usuarios; es decir, no un recurso impropio o superfluo, sino algo con valor propio y razón de ser. Al mismo tiempo, el autor advierte que cada individuo define su propia noción de lo que es significativo, por lo que el sistema enfrenta el reto de tratar de lograr una conexión con algún aspecto del pasado, la personalidad, o la situación actual de cada persona.

Al respecto, concluye que ningún sistema de gamificación podrá beneficiar a *todos* los usuarios de la misma forma, por lo que estos deben ser empoderados por el sistema mismo para poder crear, aprender y demostrar su maestría por su cuenta y de diferentes maneras. Si el sistema se construye con el beneficio del usuario como núcleo de la propuesta, las posibilidades de lograr un efecto positivo a través de la motivación intrínseca aumentan considerablemente.

3 Gamificación para la AMI: casos de referencia

Internet ofrece una amplia variedad de recursos lúdicos para la promoción de distintas competencias relacionadas a la AMI. A continuación, se presentan algunas de las principales, categorizadas por tipo de recurso y las habilidades que contribuyen a desarrollar, según la matriz de competencias AMI de la UNESCO (Grizzle *et al.*, 2013).

Tabla 1 – Recursos gamificados en línea para el desarrollo de la competencia de “Acceso”: reconocimiento de necesidades y capacidades de búsqueda, acceso y recuperación de información y contenido mediático

Nombre y enlace al recurso	Descripción
Information Trap Manager	Juego Serios de alfabetización informacional para aprender sobre procesos y herramientas de búsqueda, análisis, organización y uso ético de la información.
SEEK	
The RADAR Challenge	
La Extorsión del Hacker	
Plagiarism Game	
APA and MLA Citation Game	Juego Serio para desarrollar competencias de citación y referencia bibliográfica.
Liberation	Juego Serio para desarrollar competencias de citación y referencia bibliográfica.
Library Quest	Juego Serio para promover conocimiento y habilidades sobre servicios bibliotecarios
The Wikipedia Adventure	Juego Serio/Simulador para desarrollar competencias de edición en Wikipedia.

Fuente: Elaboración propia (2023)

Tabla 2 – Recursos gamificados en línea para el desarrollo de la competencia de “Evaluación”: comprensión, valoración y evaluación de información y contenido mediático

Nombre y enlace al recurso	Descripción
<u>Bad News</u>	Juego Serios/Simuladores para desarrollar competencias de pensamiento crítico, comportamiento ético e identificación de contenido falso y desinformación en general.
<u>Fake it to Make it</u>	
<u>Cranky Uncle</u>	
<u>Troll Factory</u>	
<u>Breaking Harmony Square</u>	
<u>First Draft</u>	
<u>BBC iReporter</u>	
<u>NewsFeed Defenders</u>	
<u>Reality Check</u>	
<u>The Navigator</u>	
<u>ERASER</u>	
<u>Factitious</u>	
<u>Go Viral!</u>	Juego Serio/Simulador para desarrollar competencias de pensamiento crítico, comportamiento ético e identificación de contenido falso y desinformación relacionadas al COVID-19.

Fuente: Elaboración propia (2023)

Tabla 3 – Recursos gamificados en línea para el desarrollo de competencias de privacidad y seguridad digital, amabilidad, y pensamiento crítico en línea

Nombre y enlace al recurso	Descripción
Interland - Sé genial en Internet	Juegos Serios para el desarrollo de competencias de seguridad, privacidad, amabilidad y pensamiento crítico en línea.
Minecraft Education: Serie Cyber & Digital Citizenship	
Digital Compass	
Data Defenders	
#ForYou: A game about Algorithms	
Cyberscouts	

Fuente: Elaboración propia (2023)

4 Gamificación para la AMI: un caso de estudio

A continuación, se describe la experiencia de un proyecto realizado para el Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica, el cual se desarrolló en el periodo 2020-2022, y tuvo como objetivo general estudiar el potencial de la gamificación como estrategia didáctica para fomentar el involucramiento afectivo de participantes en procesos de AMI. Para ello, se propuso diseñar un taller gamificado, basado en competencias específicas del Currículo AMI de la UNESCO, y evaluar su impacto en la motivación de estudiantes de tercer ciclo de Enseñanza General Básica en Costa Rica (7° a 9° año de secundaria).

El proyecto contempló la realización de talleres en colegios del Gran Área Metropolitana (GAM), por ser esta la región que lidera las estadísticas de tenencia de artefactos de información y comunicación en el país. No obstante, se trató de descentralizar el proyecto buscando la participación de centros educativos fuera de la ciudad capital de San José. Asimismo, se optó por enfocar el estudio en colegios públicos por el compromiso de la Universidad de Costa Rica (UCR) de contribuir al mejoramiento continuo de la educación pública como eje estratégico del desarrollo nacional. También se valoraron criterios prácticos de acceso, apertura y facilidad de coordinación con las instituciones, contactando a centros educativos que hubiesen participado previamente en proyectos de investigación educativa de la UCR, o que desarrollaran iniciativas extracurriculares de AMI (como por ejemplo, clubes de radio

estudiantil). Además, este proyecto de investigación coincidió con el periodo de la pandemia del COVID-19, por lo que también se hizo necesario que los colegios participantes contaran con una infraestructura y equipamiento que permitiera la conexión de sus estudiantes a los talleres en línea. El Colegio Redentorista San Alfonso de Alajuéla cumplía todas estas características, y de cuatro instituciones que se contactaron originalmente, fue la que abrió sus puertas y facilitó la participación de sus estudiantes mediante una coordinación cercana y activa.

El estudio se planteó como una experiencia piloto en un campo poco explorado a nivel nacional, dirigida a generar conocimiento para promover y guiar futuros procesos similares de enseñanza-aprendizaje. La iniciativa se consideró relevante en el contexto actual, en el que las/los adolescentes se desenvuelven en entornos altamente digitales, mediatizados y ludificados. Por esta razón, resulta crucial conocer no solo cómo se relacionan estas personas con los contenidos y las fuentes de información, sino también cuáles son los mecanismos que les generan mayor interés, recordación y disfrute, para ponerlos al servicio de procesos de AMI dinámicos y eficientes.

4.1. Metodología

El taller se diseñó dentro de la plataforma virtual "Classcraft" para la gamificación educativa, la cual permite a docentes crear experiencias de aprendizaje dentro del contexto de un mundo de fantasía. Allí se pueden utilizar "misiones" pre-establecidas, o bien generar las propias, las cuales van desarrollando una historia a la vez que se cumplen una serie de actividades y objetivos planteados por la persona docente. Las/los estudiantes personalizan sus propios personajes de juego (o "avatares"), y pueden ir subiendo de nivel y ganando nuevos poderes conforme acumulan puntos de experiencia (o "XP"), los cuales se ganan por comportamientos positivos y el cumplimiento de metas definidas por el docente/administrador. Similarmente, los personajes también pueden recibir "daño" por comportamientos negativos o fallas de desempeño. Existe la posibilidad de realizar comprobaciones de aprendizaje en la forma de "batallas" contra enemigos, donde los estudiantes ganan XP y otras recompensas por sus respuestas correctas, y pierden salud por las incorrectas. A través de la experiencia, se fomentan dinámicas de colaboración y trabajo en equipo entre las/los participantes, quienes pueden apoyarse mutuamente con sus distintos poderes; así como también dinámicas de competición individual y grupal. Las Tablas 1 y 2 muestran una lista de los principales elementos de juego utilizados en el taller gamificado de AMI en Classcraft, identificando respectivamente los motivadores RAMP (Marczewski, 2019) y los principios para la gamificación significativa (Nicholson, 2015) a los cuales responden.

Tabla 5 – Elementos del taller en Classcraft y Motivadores RAMP

Elementos de juego que incorpora el taller	Modelo RAMP de motivación intrínseca			
	Relación	Autonomía	Maestría	Propósito
Misión como metáfora del proceso educativo			X	X
Mundo narrativo e historia del juego	X	X		
Combates como comprobación lúdica	X		X	X
Sistema de puntos y niveles de experiencia			X	X
Dinámicas de cooperación	X	X	X	X
Dinámicas de competición	X	X	X	X
Refuerzos positivos (recompensas)			X	X
Refuerzos negativos (pérdida de salud)			X	X
Área Social (chat, debate y kudos)	X	X		X
Juegos serios como formación adicional			X	X
Personalización del avatar	X	X		
Sistema de moneda y compra de ítems	X	X		
Poderes/habilidades especiales	X		X	
Ranking/tabla de clasificación	X			X

Fuente: Elaboración propia (2023)

Tabla 6 – Elementos del taller en Classcraft y principios de gamificación significativa

Elementos de juego que incorpora el taller	Principios para la gamificación significativa					
	Play	Narrativa	Libertad de Elección	Información	Involucramiento	Reflexión
Misión como metáfora del proceso educativo				X	X	X
Mundo narrativo e historia del juego		X			X	
Combates como comprobación lúdica		X		X	X	X
Sistema de puntos y niveles de experiencia					X	X
Dinámicas de cooperación	X		X		X	X
Dinámicas de competición	X		X		X	X
Refuerzos positivos (recompensas)				X	X	X
Refuerzos negativos (pérdida de salud)				X	X	X
Área Social (chat, debate y kudos)	X		X		X	X
Juegos serios como formación adicional	X			X	X	X
Personalización del avatar	X	X	X		X	
Sistema de moneda y compra de ítems	X		X		X	
Poderes/habilidades especiales		X	X		X	
Ranking/tabla de clasificación				X	X	X

Fuente: Elaboración propia (2023)

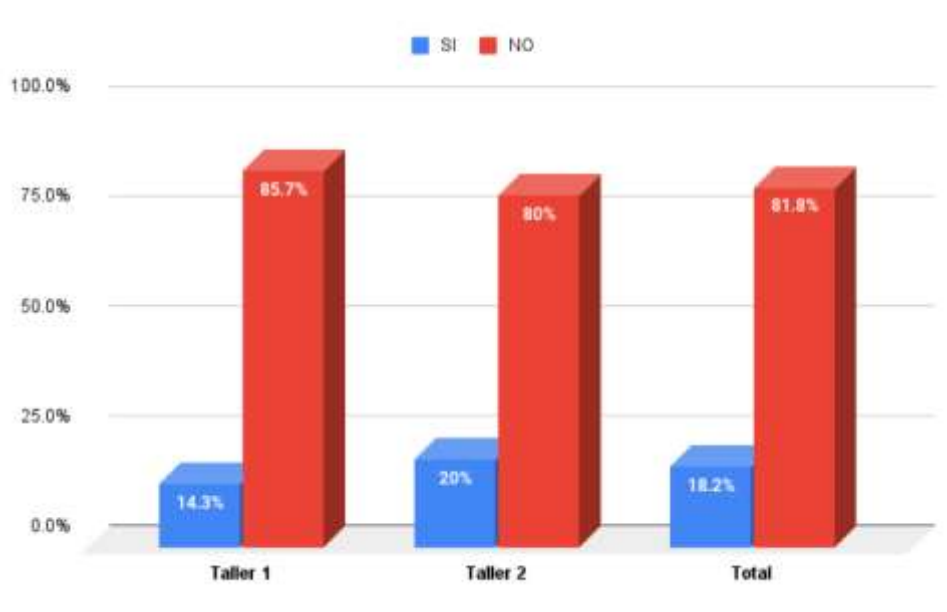
Apoyado en estos elementos de gamificación, se generó el contenido para un taller de 5 sesiones, las cuales abordaron aspectos clave establecidos por el curriculum UNESCO; entre ellos: la definición del concepto de AMI; el reconocimiento de necesidades de información, condiciones de acceso y capacidades de búsqueda; la concientización y prevención de riesgos propios de la actividad en línea; la definición del concepto y tipos de desinformación; actitud crítica y responsable para la verificación de contenidos; y la influencia de los medios de comunicación.

Cada sesión constó de una presentación por parte del docente sobre el tema central de la sesión, una dinámica grupal de trabajo en clase, una práctica para trabajo individual en casa y una comprobación lúdica de los conceptos principales de la sesión anterior; todo desarrollado dentro de las posibilidades de gamificación de Classcraft detalladas anteriormente⁹. El taller se llevó a cabo en dos ocasiones, durante el mes de Noviembre del 2021 y el 2022, en sesiones semanales, con un total de 21 estudiantes de 7º a 9º año del Colegio Redentorista San Alfonso de Alajuela. Al inicio y al final del taller, se aplicó un cuestionario para conocer las impresiones de las personas participantes sobre su desempeño y motivación con respecto a la experiencia. Estos resultados se dan a conocer a continuación.

4.2. Resultados

Al inicio de los talleres, la mayoría de las/los participantes (81.8%) declararon no tener conocimiento de lo que representa el concepto de “Alfabetización Mediática e Informativa” (Ver Gráfico 1):

Gráfico 1 –
Antes de este taller, ¿conocías el concepto “Alfabetización Mediática e Informativa” (AMI)?

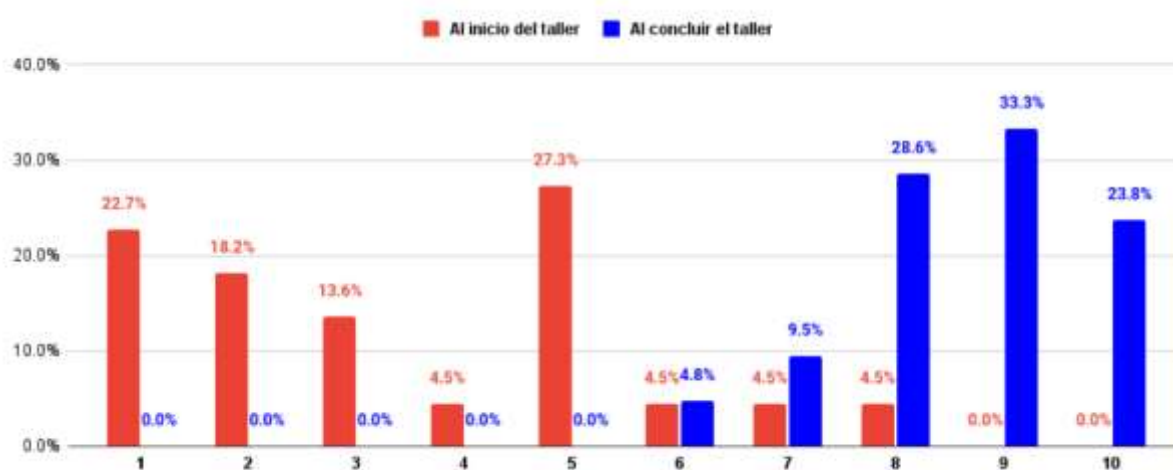


Fuente: Elaboración propia (2023)

⁹ Puede ver algunos elementos del taller realizado en la plataforma Classcraft [por medio de este enlace](#).

El estudio solicitó a las/los participantes que valoraran su nivel percibido de conocimiento sobre el tema de alfabetización mediática e informacional al iniciar y al concluir el taller, utilizando una escala del 1 al 10 donde 1 es el valor más bajo y 10 el valor más alto (Ver Gráfico 2). Al inicio del taller, 86.3% de las/los participantes situaron su conocimiento en un rango bajo del 1 al 5; mientras que tras concluir la experiencia el 100% lo hizo en un rango alto del 6 al 10, y las valoraciones más frecuentes fueron un 8 (28.6%), un 9 (33.3%), y un 10 (23.8%).

Gráfico 2 – ¿Cómo percibes tu nivel actual de conocimiento sobre el tema de AMI?



Fuente: Elaboración propia (2023)

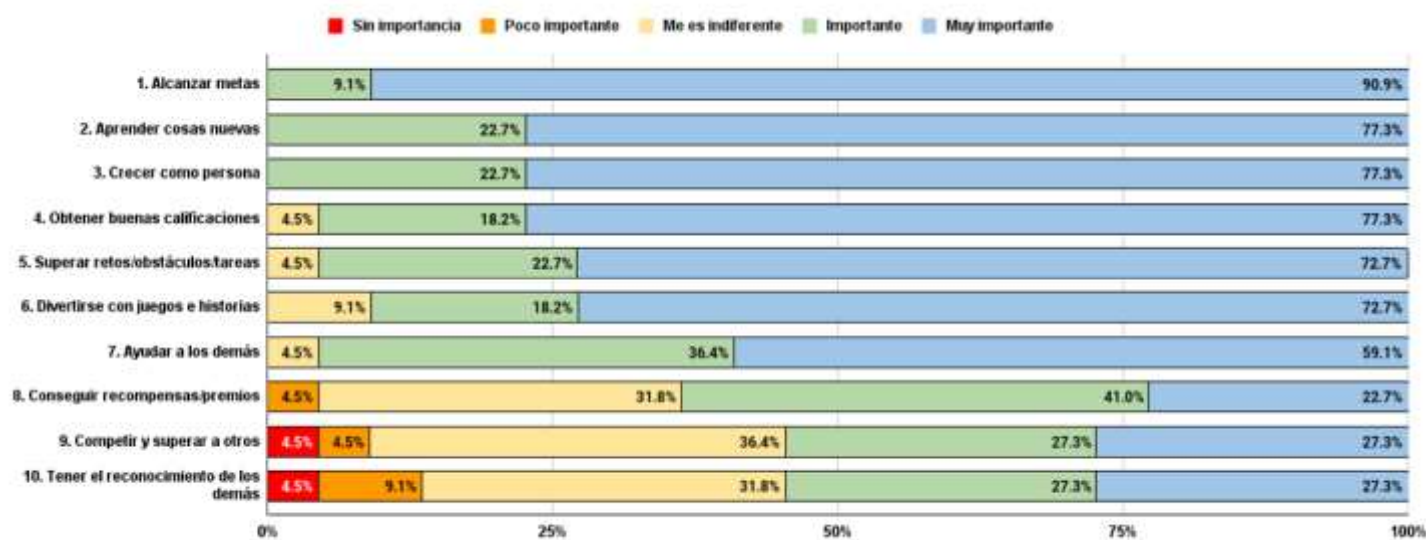
También se les pidió a las/los participantes al iniciar el taller que indicaran cuán importantes eran para su motivación una serie de dinámicas ligadas a la gamificación, y que a su vez serían parte de la experiencia gamificada que estaban por comenzar (Ver Gráfico 3). Utilizando una escala de Likert, se observa que las opciones con valoraciones más positivas corresponden a motivadores intrínsecos de maestría, autonomía y propósito. “Alcanzar metas” fue estimado por 90.9% de las personas como “muy importante”, y por el restante 9.1% como “importante”, mientras que “aprender cosas nuevas” y “crecer como persona” fue valorado como “muy importante” por 77.3% de los participantes, e “importante” por 22.7%. “Superar retos/obstáculos/tareas” también obtuvo una estimación positiva, con un 72.7% definiéndola como “muy importante”, 22.7% como “importante”, y 4.5% como “indiferente” para su motivación.

El otro de los motivadores intrínsecos del modelo RAMP es el de “relacionamiento”, y tiene que ver con el disfrute de vínculos sociales de interacción, status, colaboración y competencia. No obstante, contrario a los otros motivadores

intrínsecos antes mencionados, las opciones vinculadas al relacionamiento obtuvieron percepciones comparativamente menos favorables. *“Tener el reconocimiento de los demás”* y *“competir y superar a otros”* fueron valorados en términos negativos (“sin importancia”, “poco importante”) o neutros (“me es indiferente”) en un 45.4% de las respuestas. El ítem de relacionamiento mejor percibido está ligado a la dinámica de colaboración: *“ayudar a los demás”* fue visto como “muy importante” para la motivación de 59.1% de las/los participantes, “importante” para un 36.4%, e “indiferente” para un 4.5%.

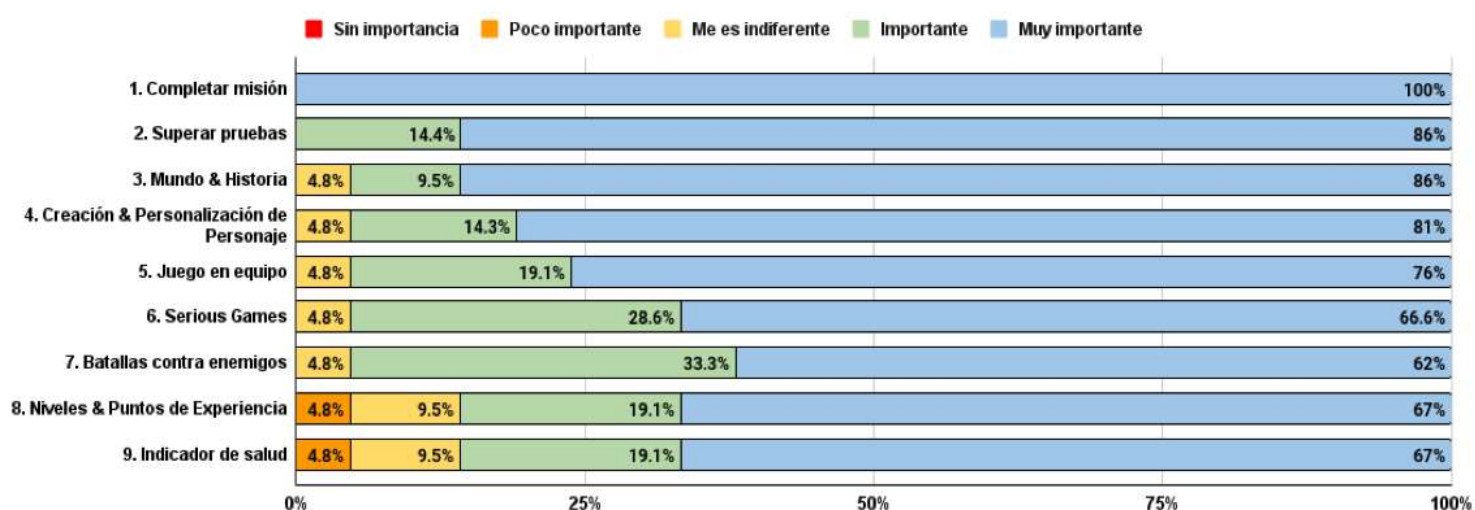
En cuanto a la motivación extrínseca (aquella derivada de factores externos a la realización de la actividad misma), esta se vincula a dos ítems. *“Conseguir recompensas o premios”* tuvo una valoración mixta: un 63.7% de los participantes indicó que era un elemento “muy importante” o “importante”, mientras que el restante 36.3% lo estimó “indiferente” o “poco importante”. *“Obtener buenas calificaciones”* obtuvo una valoración más positiva, siendo vista como “muy importante” o “importante” para la motivación del 95.5% de las/los participantes, e “indiferente” para un 4.5%.

Gráfico 3 – ¿Cuán importantes son los siguientes aspectos para tu motivación?



Fuente: Elaboración propia (2023)

Gráfico 4 – ¿Cuán importantes fueron estos elementos para tu interés y motivación durante el taller?



Fuente: Elaboración propia (2023)

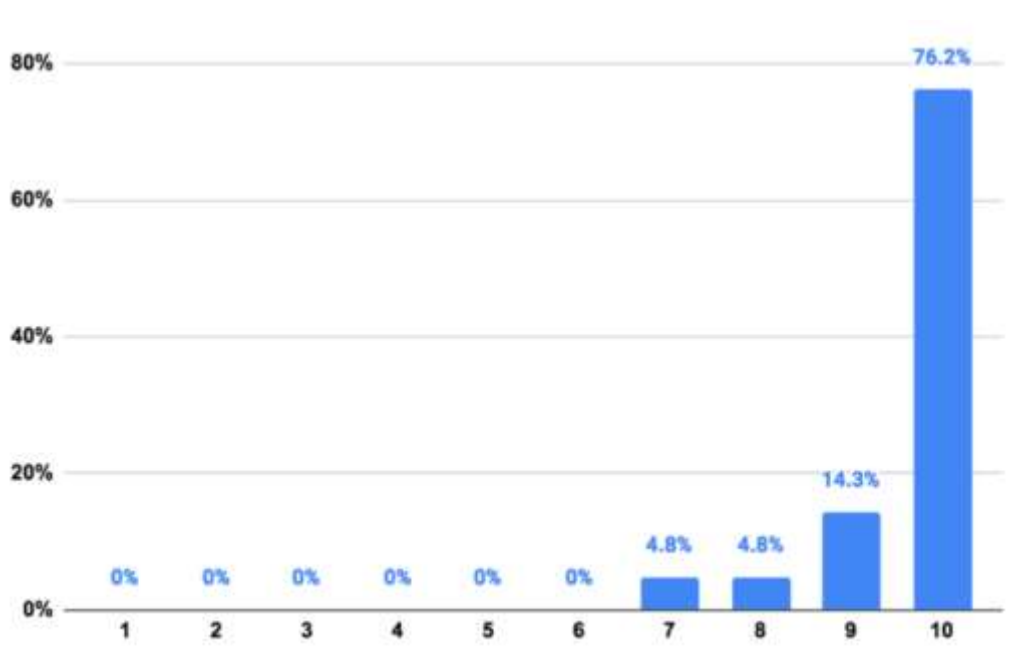
Los resultados anteriores se pueden comparar con la valoración que se le pidió a las/los participantes al finalizar el taller sobre los elementos y mecánicas específicas de gamificación empleadas durante su desarrollo (Ver Gráfico 4). Resalta que un ítem en particular fue percibido por el 100% de los participantes como “muy importante” para su interés y motivación. Se trata de la mecánica de *completar la misión* principal del taller en la plataforma Classcraft, donde el progreso del mismo se presenta como el desarrollo de una aventura de fantasía que ellas/ellos protagonizan. Similarmente, la siguiente mecánica mejor valorada fue la de *“superar pruebas”*, vista como “muy importante” por 85.7% de las/los participantes, e “importante” por el restante 14.3%. Este ítem hace referencia a las tareas y trabajos en clase sobre AMI que se presentan como los distintos escollos que deben enfrentar los personajes/participantes en el contexto de su misión. Esto muestra un alto nivel de concordancia con el resultado anterior, en el sentido que las mecánicas mejor recibidas están estrechamente relacionadas a las dinámicas de maestría que los participantes identificaron al inicio del taller como más importantes para su interés y motivación (*“alcanzar metas”, “superar retos/obstáculos/tareas”*).

Si bien todos los elementos utilizados en el taller recibieron valoraciones predominantemente positivas, dos ítemes muestran una percepción comparativamente menos favorable. Estos son el *“indicador de salud”* y los *“niveles y puntos de experiencia”*, ambos con un 9.5% de participantes indicando que les fue

“indiferente” su aplicación, y 4.8% como “poco importante”. Valga recordar que estos elementos (puntos, niveles y unidades de salud) son propios de la motivación extrínseca.

Asimismo, se solicitó a las/los participantes que valoraran su experiencia personal en el taller utilizando una escala del 1 al 10 donde 1 es el valor más bajo y 10 el valor más alto (Ver Gráfico 5). El 100% de las personas lo calificó con una nota de 7 o superior, siendo 10 la calificación más frecuente (76.2%).

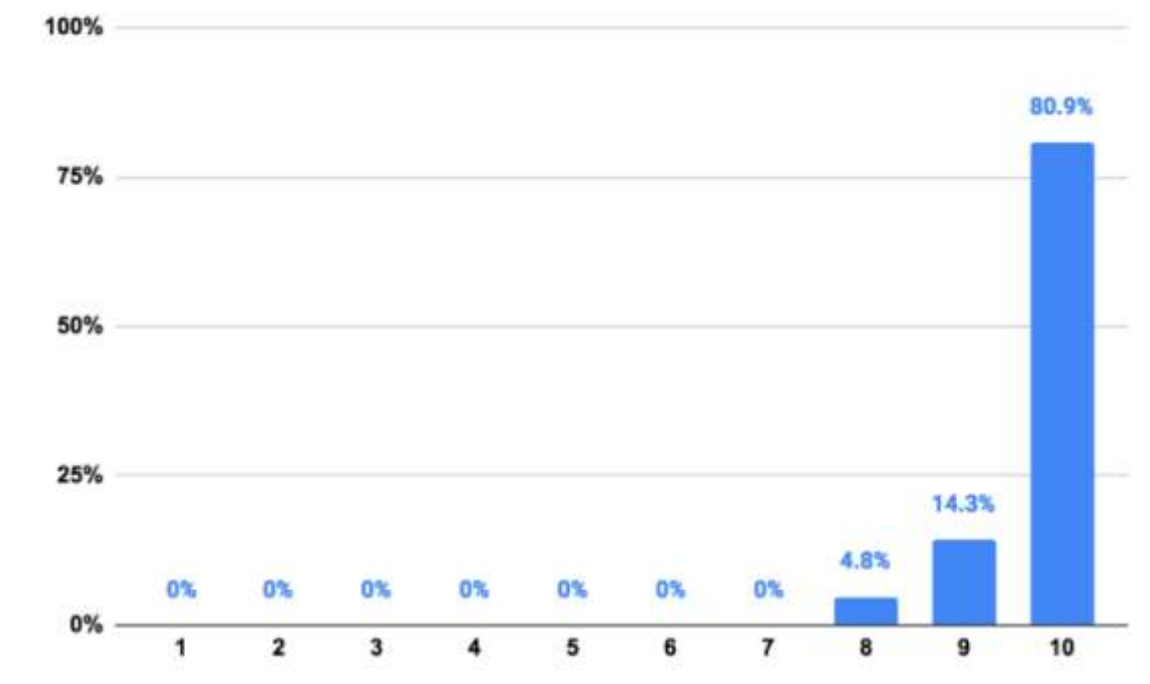
Gráfico 5 – ¿Cómo valoras tu experiencia personal en este taller?



Fuente: Elaboración propia (2023)

Se solicitó a las/los participantes que valoraran la utilidad del taller para aprender sobre el tema de AMI, utilizando una escala del 1 al 10 donde 1 es el valor más bajo y 10 el valor más alto (Ver Gráfico 6). El 100% de las personas lo calificó con una nota de 8 o superior, siendo 10 la calificación más frecuente (80.9%). Asimismo, el 52.4% de las/los participantes consideró que el taller “cumplió con sus expectativas” mientras que el restante 47.6% estimó que “superó sus expectativas”.

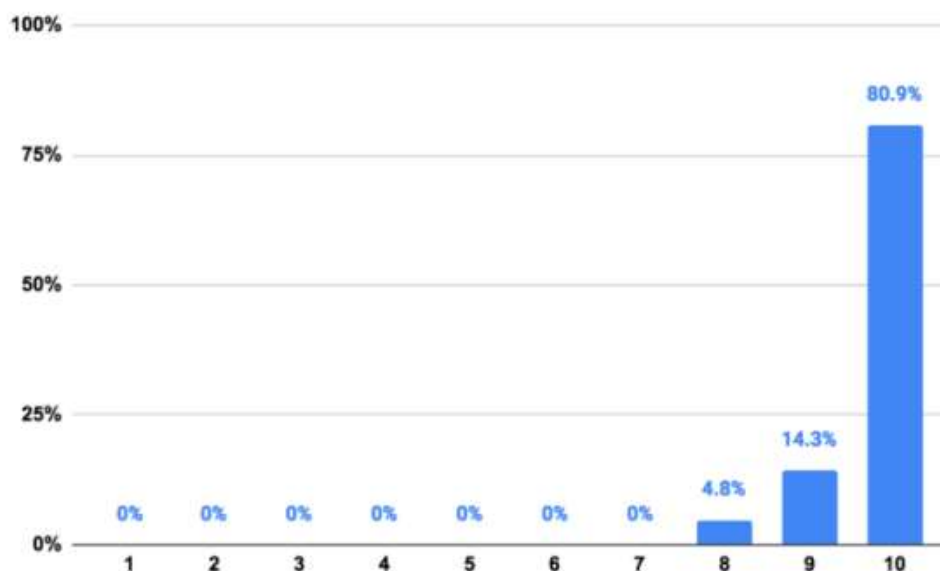
Gráfico 6 – ¿Cómo valoras la utilidad del taller para aprender sobre AMI?



Fuente: Elaboración propia (2023)

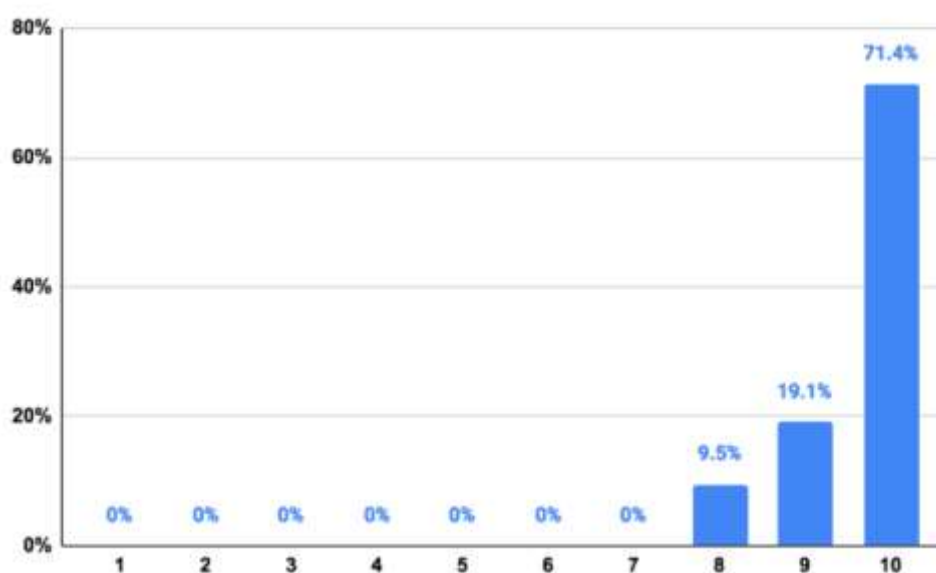
También se quiso conocer sobre el nivel de motivación de los/las participantes para aprender sobre AMI a lo largo del proceso, utilizando una escala del 1 al 10 donde 1 es el valor más bajo y 10 el valor más alto. Esta consulta se realizó en 3 momentos distintos: Al *inicio* del taller, el 100% de las personas calificó su nivel de motivación con un valor de 7 o superior, con un 59.1% ubicándolo en el valor 10 (Ver Gráfico 7). Esta cifra aumentó *durante* el taller, con 71.4% de las personas indicando el valor más alto de motivación para aprender sobre AMI (Ver Gráfico 8); y se mantuvo al *finalizar* la experiencia, al consultarles sobre su nivel de motivación para continuar aprendiendo sobre AMI por su cuenta después del taller (Ver Gráfico 9).

Gráfico 7 – ¿Cuál es tu nivel de motivación para aprender sobre AMI **al iniciar** el taller?



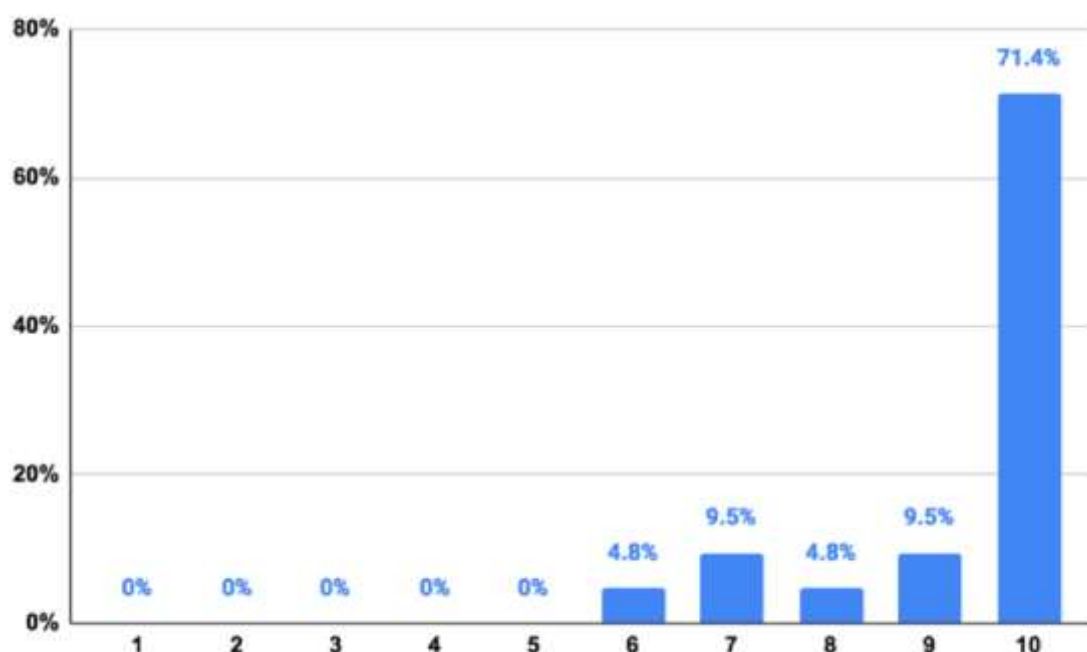
Fuente: Elaboración propia (2023)

Gráfico 8 – ¿Cuál es tu nivel de motivación para aprender sobre AMI **durante** el taller?



Fuente: Elaboración propia (2023)

Gráfico 9 –
 ¿Cuál es tu nivel de motivación para continuar aprendiendo sobre AMI **después** del taller?

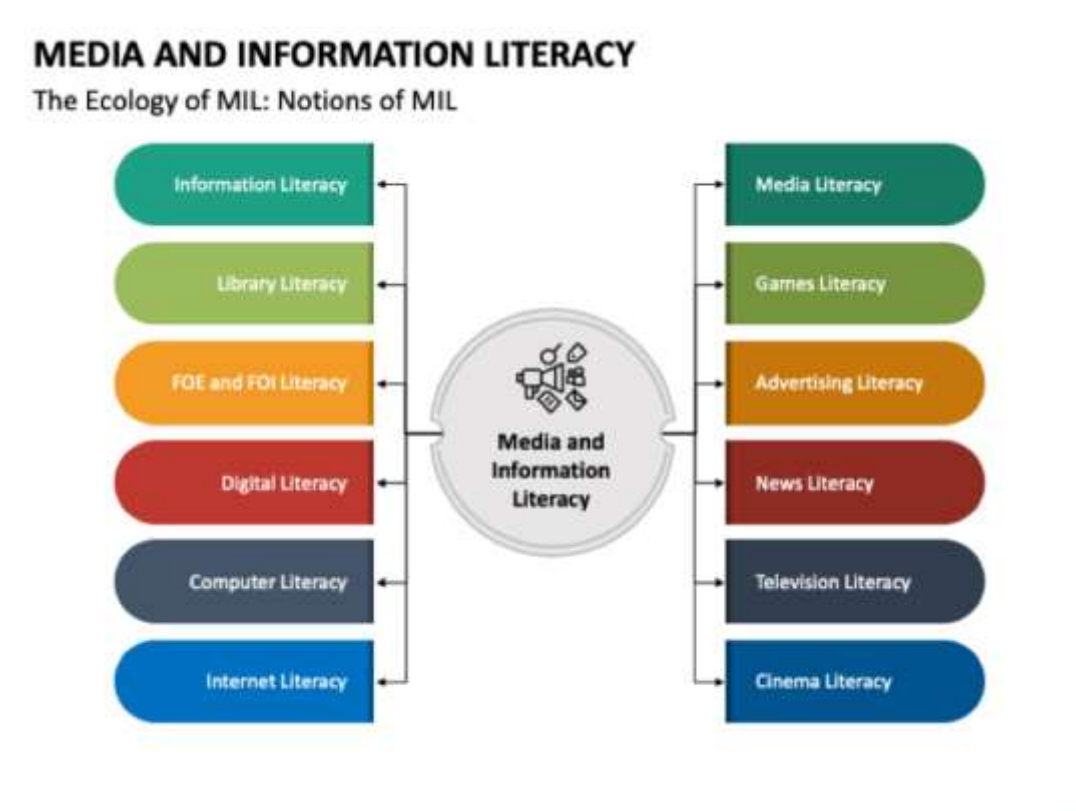


Fuente: Elaboración propia (2023)

4 Consideraciones Finales

Esta experiencia específica de investigación reveló un desconocimiento generalizado de su público meta sobre el concepto de la Alfabetización Mediática e Informacional. Esto, desde luego, no equivale a ignorancia de los distintos conocimientos y habilidades prácticas relacionadas a la AMI. Al contrario, las y los participantes evidenciaron un buen nivel general de competencias de manejo de herramientas digitales; definición de necesidades y criterios de búsqueda de información; y análisis crítico de medios y contenidos, entre otros. No obstante, la falta de claridad sobre la categoría teórica de la Alfabetización Mediática e Informacional es un punto que merece atención a nivel académico, pues se trata de un concepto que busca conjuntar diversos tipos de formación (ver Figura 4) para guiar un proceso *articulado e integral* de desarrollo. El hecho de que este concepto no esté adecuadamente definido y posicionado dentro del contexto educativo, sugiere que el desarrollo de las distintas competencias que lo conforman se da de manera fragmentada, donde distintas materias elaboran ciertos conocimientos y habilidades relacionadas a su campo, pero sin un espacio de diálogo que las enlace y enmarque dentro de un mismo proceso y objetivo.

Figura 4 – La Ecología de AMI: las diferentes nociones de AMI



Fuente: Wilson *et al.* (2011).

Evidentemente, la consolidación de la AMI como proyecto o línea concreta dentro de la oferta educativa es un asunto académico y administrativo complejo, que va más allá de lo que la gamificación por sí sola puede lograr. No obstante, estudios como este muestran que se trata de una estrategia didáctica capaz de aportar a futuras iniciativas que apunten en esa dirección. De hecho, uno de los hallazgos más significativos de la investigación es el aumento en la comprensión percibida del concepto de AMI por parte de los participantes tras concluir el taller gamificado.

Los motivadores intrínsecos, como la maestría, la autonomía y el propósito, fueron identificados como los más importantes por las y los participantes. Estos motivadores contribuyeron significativamente a mantener la motivación y el interés a lo largo del taller. En cuanto a los motivadores extrínsecos, las recompensas y la obtención de buenas calificaciones también fueron consideradas importantes. Estos estímulos externos pueden actuar como incentivos adicionales para el compromiso y la participación en los procesos de Alfabetización Mediática e Informativa.

Las mecánicas de gamificación empleadas en el taller fueron valoradas en su mayoría de forma positiva por los participantes. La mecánica de completar la misión principal en la plataforma Classcraft fue central para su interés y motivación. Asimismo, la mecánica de superar pruebas en forma de tareas y trabajos en clase recibió una valoración alta. Estas percepciones positivas de las mecánicas de gamificación son consistentes con los motivadores intrínsecos de las y los participantes identificados al inicio del taller, como el deseo por alcanzar metas y superar retos. Estos hallazgos destacan la importancia de utilizar mecánicas que estén alineadas con los intereses y las motivaciones de las personas usuarias para aumentar su compromiso y participación durante el proceso.

Asimismo, la investigación reveló cambios positivos en las percepciones de las y los participantes sobre sus habilidades de acceso, evaluación y creación de información y contenido mediático. Las afirmaciones relacionadas con la capacidad de identificar el tipo de información necesaria, la creación de contenido utilizando diferentes herramientas, y la evaluación crítica de la información y su credibilidad mostraron un mayor incremento positivo.

En general, las personas participantes expresaron altos niveles de satisfacción con el enfoque gamificado que se utilizó en el taller. Según sus comentarios finales, la combinación del contenido teórico sobre AMI con elementos lúdicos y narrativos, generó un ambiente estimulante para su aprendizaje. La retroalimentación de las y los participantes también destacó la importancia de la interacción y la colaboración. Los elementos sociales de la experiencia, como la posibilidad de trabajar en equipo y competir de manera amistosa, fomentaron la participación y el intercambio de ideas, y contribuyó a enriquecer su experiencia de aprendizaje. Otros aspectos que se valoraron positivamente fueron la variedad ofrecida de juegos y actividades; el equilibrio adecuado entre diversión y contenido educativo; y la retroalimentación oportuna y personalizada para reforzar el aprendizaje.

En resumen, los resultados obtenidos en esta aplicación particular respaldan la hipótesis de que la gamificación es una herramienta efectiva para apelar emocionalmente a las personas jóvenes, fomentar su participación, y apoyar procesos de Alfabetización Mediática e Informativa. Las y los participantes valoraron de forma positiva su experiencia en los talleres de AMI y la utilización de la gamificación como recurso para generar curiosidad y conocimiento sobre el tema; mantuvieron un nivel alto de motivación a lo largo de su desarrollo; y manifestaron su interés en seguir aprendiendo al respecto por cuenta propia. Además, la investigación exploró las motivaciones clave de las y los participantes y los elementos específicos de gamificación que más contribuyeron a su involucramiento, revelando una preferencia por objetivos y mecánicas de maestría, entendida esta como el deseo de dominar tanto el tema como

los retos lúdicos del sistema gamificado. Los datos también sugieren que el taller tuvo un efecto favorable sobre la percepción de las y los participantes sobre el nivel de sus propias competencias AMI, lo cual se sustenta con el buen desempeño general de los grupos según las rúbricas de evaluación empleadas.

Es necesario resaltar que, si bien estos resultados no pretenden tener validez estadística y describen únicamente la experiencia de una pequeña población participante, la investigación constituye un primer esfuerzo exploratorio de un campo poco explorado en Costa Rica hasta el momento, y sirve como parámetro local de referencia para futuras iniciativas similares. Obviamente, todo nuevo proyecto debe recordar la importancia de realizar un diagnóstico previo de las características de sus participantes y generar propuestas que se ajusten lo mejor posible a su perfil y contexto específico. No obstante, el presente estudio ofrece un acercamiento teórico-práctico y una serie de recursos que pueden ser utilizados como base o para complementar el diseño de futuras propuestas. Es a través de la acumulación y socialización de esfuerzos con metas comunes, que podemos lograr una comprensión más clara y detallada de los alcances y posibilidades de la gamificación aplicada a la Alfabetización Mediática e Informacional.

Al brindar una experiencia de aprendizaje dinámica y divertida, esta estrategia se vislumbra como una herramienta poderosa para promover el desarrollo de competencias AMI de forma significativa y eficaz. En una sociedad altamente digitalizada e interactiva, resulta natural aprovechar el poder de los juegos para promover la adquisición de habilidades críticas, fomentar la creatividad y fortalecer la capacidad de análisis y comprensión de la información y los medios de comunicación. Al adoptar enfoques innovadores y motivadores de AMI, estaremos aportando a una sociedad más empoderada en nuestra era de la información.

REFERENCIAS

DETERDING, S. *et al.* From game design elements to gamefulness: defining gamification. *In*: PROCEEDINGS OF THE INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE, 15., 2011, Finlândia. **Anais** [...]. Finlândia: MindTrek association, 2011. p. 9-15. Theme: Envisioning future media environments. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2181037.2181040>. Acesso em: 28 dez. 2024.

GRIZZLE, A. *et al.* **Media and information literacy: policy and strategy guidelines**. Paris, França: UNESCO, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2024.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.** Hoboken: Wiley/ASTD, 2012.

KAPP, K.; BLAIR, L.; MESCH, R. **The gamification of learning and instruction fieldbook: ideas into practice.** Hoboken: Wiley/ASTD, 2013.

LANDERS, R. N. *et al.* Gamification science, its history and future: definitions and a research agenda. **Simulation & Gaming**, Estados Unidos, v. 49, n. 3, p. 315–337, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1046878118774385>. Acesso em: 28 dez. 2024.

MARCZEWSKI, A. **Gamification even ninja monkeys like to play unicorn edition.** UK: Gamified UK, 2018. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/even-ninja-monkeys-like-to-play-andrzej-marczewski-2018-4-pdf-free.html>. Acesso em: 28 dez. 2024.

MARCZEWSKI, A. **Introduction to gamification. Part 4: motivation (R.A.M.P, Maslow, SDT and more).** UK: Gamified, UK. 2019. Disponível em: <https://www.gamified.uk/2019/01/30/introduction-to-gamification-part-4-motivation-r-a-m-p-maslow-sdt-and-more/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

MASLOW, A. H. A theory of human motivation. **Psychological Review**, Washington, DC. v. 50, n. 4, p. 370-396, 1943. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0054346>. Acesso em: 28 jan. 2025.

NICHOLSON, S. A recipe for meaningful gamification. *Err.* REINERS, T.; WOOD, L. (eds.). **Gamification in education and business.** Cham: Springer, 2015. p. 1-20. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_1. Acesso em: 28 dez. 2024.

PROGRAMA ESTADO DE LA NACIÓN. **Octavo estado de la educación 2021 /** Programa Estado de la Nación. San José: CONARE - PEN, 2021. Disponível em: https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_WEB.pdf Acesso em: 28 dez. 2024.

PROGRAMA ESTADO DE LA NACIÓN. **Sexto informe estado de la educación /** PEN. 1. San José: Servicios Gráficos, A. C., 2017. Disponível em: <https://estadonacion.or.cr/?informes=sexto-informe-estado-de-la-educacion-2017> Acesso em: 28 dez. 2024.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, Washington,

DC, v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>. Acesso em: 28 dez. 2024.

WILSON, C. *et al.* **Alfabetización mediática e informacional**: curriculum para profesores. París: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2024.