

NARRATIVAS TRANSMEDIA

Impacto en la conciencia social y motivación del futuro profesorado

JOSÉ FRANCISCO ALFONSO-JARAMILLO (FRANCISCO.ALFONSO@DFILO.UHU.ES)¹

GABRIEL HERRADA-VALVERDE (GABRIEL.H.VALVERDE@USAL.ES)²

BEATRIZ PEÑA-ACUÑA (BEATRIZ.PA@DFILO.UHU.ES)¹

ROSARIO HERRADA VALVERDE (RHERRADA@UAL.ES)³

¹ UNIVERSIDAD DE HUELVA, ESPAÑA

² UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, ESPAÑA

³ UNIVERSIDAD DE ALMERÍA, ESPAÑA

PALABRAS CLAVE	RESUMEN
Educación Tecnología educacional Responsabilidad social Motivación Docencia Infancia Relaciones interpersonales	<i>Este estudio cualitativo, con 72 estudiantes del Grado en Educación Infantil, analiza el impacto de las prácticas transmedia en la formación docente. Los resultados muestran mejoras en la responsabilidad social y la automotivación del alumnado, al promover conciencia crítica, compromiso comunitario y aprendizaje autónomo. Las narrativas digitales permitieron abordar problemáticas sociales reales desde una perspectiva ética, creativa y colaborativa. Así, la metodología transmedia se consolida como una herramienta eficaz para formar docentes comprometidos, empáticos y motivados, preparados para enfrentar los retos educativos del siglo XXI desde una práctica pedagógica transformadora y con propósito.</i>

Recibido: 24 / 08 / 2025

Aceptado: 21 / 01 / 2026

1. Introducción

En los últimos años, las prácticas transmedia han emergido como una metodología innovadora y eficaz en la formación inicial del profesorado, al integrar narrativas distribuidas en múltiples plataformas que promueven la implicación activa del alumnado (Jenkins et al., 2009). Este enfoque no solo responde a los lenguajes digitales contemporáneos, sino que también estimula dimensiones clave del aprendizaje como la cultura visual (Peña-Acuña y Alfonso-Jaramillo, 2024), la responsabilidad social y la automotivación. Además, destacan su valor en la construcción narrativa y tecnológica en educación (Gispert de Chía, 2024; Sepúlveda Cardona & Suárez Quiceno, 2017).

Diversos estudios destacan que las narrativas transmedia favorecen el desarrollo de competencias socioemocionales y éticas fundamentales en la práctica docente (García-Peñalvo et al., 2016; Scolari, 2018). Al permitir que los estudiantes universitarios, futuros maestros, diseñen, interpreten y compartan contenidos visuales, se fomenta una alfabetización mediática crítica que les capacita para educar a través de lo visual con intencionalidad pedagógica (Aguaded & Sánchez Carrero, 2013; Lankshear & Knobel, 2011). Este trabajo con imágenes, vídeos, redes sociales e infografías también estimula la construcción de una mirada educativa sensible a la diversidad, la inclusión y la participación activa.

Paralelamente, se ha evidenciado que el enfoque transmedia potencia la automotivación del alumnado al reforzar la autonomía, el sentido de logro y la conexión emocional con los aprendizajes (Deci & Ryan, 2000; McGonigal, 2011). Esta experiencia inmersiva favorece la autorregulación y fortalece el compromiso del futuro profesorado con su proceso formativo (Bandura, 1997; Peña Acuña & Sánchez-Verdejo, 2024). Se evidencia así un nexo entre ética narrativa y competencias móviles en educación (Caldeiro-Pedreira et al., 2018; Tejedor et al., 2019).

1.1. Cultura visual en futuros maestros mediante prácticas transmedia

El fomento de la cultura visual en el alumnado universitario (Peña-Acuña & Alfonso-Jaramillo, 2024), futuro profesorado de Educación Infantil, puede lograrse eficazmente mediante prácticas transmedia. Estas prácticas integran narrativas distribuidas en múltiples plataformas, lo que enriquece la alfabetización visual y mediática del estudiantado (Jenkins et al., 2009). Al trabajar con imágenes, vídeos, infografías y redes sociales, los estudiantes no solo consumen, sino que también crean contenidos visuales, desarrollando habilidades críticas y expresivas (Scolari, 2018). Esta metodología impulsa la capacidad para interpretar y producir mensajes visuales con intencionalidad pedagógica, lo cual es esencial en su futura labor docente (Lankshear & Knobel, 2011).

Además, el enfoque transmedia favorece la participación activa, el aprendizaje significativo y la colaboración entre pares, elementos clave para construir una conciencia crítica sobre los medios y la cultura visual contemporánea (Aguaded & Sánchez Carrero, 2013). Desde esta perspectiva, se promueve un aprendizaje experiencial, donde los futuros maestros comprenden cómo utilizar lo visual como herramienta para educar en valores, emociones y narrativas inclusivas (Rodríguez Estrada & Davis, 2015).

Por tanto, integrar prácticas transmedia en la formación docente permite cultivar competencias visuales que serán transferidas a contextos escolares, fomentando una educación innovadora, crítica y adaptada a los lenguajes comunicativos del siglo XXI.

1.2. Responsabilidad social a través de prácticas transmedia

Las prácticas transmedia se han consolidado como herramientas educativas eficaces para fomentar el parámetro social en contextos universitarios, especialmente en la formación docente. Estas estrategias, al basarse en narrativas distribuidas en múltiples plataformas, promueven el pensamiento crítico, la empatía y la participación activa del alumnado (Jenkins et al., 2009). Al involucrar a los estudiantes en la creación y difusión de contenidos que abordan problemáticas

sociales, se potencia su compromiso cívico y su capacidad de actuar como agentes de cambio (Scolari, 2018).

La formación inicial del profesorado requiere enfoques pedagógicos que conecten con los lenguajes y medios actuales. Las prácticas transmedia permiten vincular los contenidos curriculares con realidades sociales contemporáneas, generando aprendizajes significativos (Aguaded & Sánchez Carrero, 2013). Además, estas dinámicas refuerzan la alfabetización mediática crítica, indispensable para una ciudadanía activa en la era digital (Pérez Tornero & Varis, 2010).

El trabajo colaborativo en proyectos transmedia favorece la construcción colectiva del conocimiento y estimula el sentido de corresponsabilidad entre el alumnado (Lankshear y Knobel, 2011). Asimismo, al integrar dimensiones emocionales y éticas, estas prácticas facilitan el desarrollo de una conciencia social más profunda (Freire, 1998).

En consecuencia, las prácticas transmedia no solo transforman la manera de enseñar y aprender, sino que fortalecen el papel del futuro docente como mediador cultural, ético y comprometido con su entorno.

1.3. Automotivación a través de prácticas transmedia

Las prácticas transmedia constituyen una vía innovadora para potenciar la automotivación en estudiantes universitarios, especialmente en la formación de futuros docentes. Estas metodologías implican la participación activa en narrativas distribuidas a través de múltiples plataformas, generando un entorno de aprendizaje más significativo y comprometido (Ryan, 2015). La interacción con contenidos diversos y la posibilidad de crear historias propias fortalecen la autodeterminación del alumnado (Deci & Ryan, 2000).

En el contexto universitario, las narrativas transmedia estimulan la curiosidad, el sentido de logro y la conexión emocional con el conocimiento, elementos clave para la automotivación (Pink, 2009). Además, al integrar recursos digitales y colaborativos, se promueve la autonomía y el pensamiento crítico, competencias esenciales en la formación docente (McGonigal, 2011).

Los entornos transmedia también fomentan el «flow» o experiencia óptima, al desafiar al estudiante en actividades que combinan creatividad y objetivos claros, favoreciendo su implicación prolongada (Csikszentmihalyi, 1990). Esta inmersión en mundos narrativos coherentes y diversos permite a los futuros maestros reconocerse como protagonistas de su propio aprendizaje (Gee, 2003).

Estudios recientes señalan que las intervenciones transmedia generan un aumento en la implicación personal del alumnado y un fortalecimiento del sentido de agencia, lo que impacta positivamente en su automotivación (Peña Acuña, 2021). Además, estas experiencias contribuyen a consolidar habilidades comunicativas y autorreflexivas en futuros docentes (Peña Acuña & Sánchez-Verdejo, 2024). Finalmente, el enfoque transmedia refuerza la autoeficacia percibida, un componente fundamental de la motivación intrínseca, al permitir al estudiante evidenciar sus logros a través de producciones compartidas y valoradas por la comunidad (Bandura, 1997).

Las preguntas de investigación son las siguientes:

- ¿Qué percepciones tienen los futuros maestros de las prácticas transmedia respecto a la responsabilidad social y aporte a la comunidad?
- ¿Qué estimaciones disponen los futuros maestros de las prácticas transmedia relativas a la automotivación?

2. Metodología

La metodología cualitativa mediante grupos de discusión, que ha sido utilizada en esta indagación, es adecuada para explorar prácticas transmedia en el alumnado de Grado de Educación Infantil, en el predomina el género femenino y escasamente el masculino, ya que permite comprender en profundidad sus percepciones, experiencias y discursos sobre responsabilidad social y automotivación. Este enfoque facilita el análisis de significados compartidos y la construcción colectiva de sentido.

Se realizaron 14 grupos de discusión a 72 discentes, la semana inmediatamente posterior de que terminase la intervención. Los grupos de discusión son una técnica de investigación cualitativa que reúne a varias personas para dialogar sobre un tema específico, permitiendo explorar percepciones, experiencias y significados compartidos a través de la interacción grupal. En efecto, según Flick (2014), los grupos de discusión promueven la interacción que enriquece la interpretación de fenómenos sociales.

2.1. Objetivos

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

- Indagar qué percepciones tienen los futuros docentes de las prácticas transmedia en relación con la responsabilidad social y cuál es su aportación a la comunidad.
- Averiguar cómo valoran los futuros docentes las prácticas transmedia en relación con su automotivación profesional y académica.

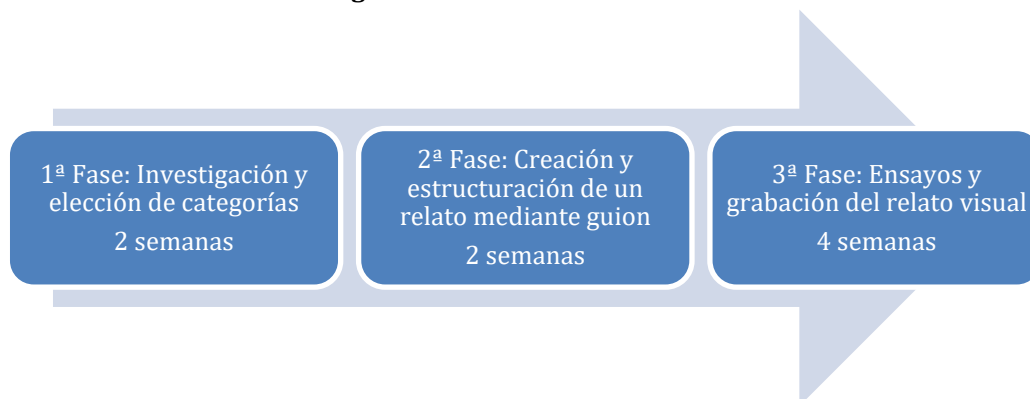
2.2. Análisis

El análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo mediante un procedimiento de codificación manual, realizado por dos investigadoras de manera independiente, con el fin de garantizar la fiabilidad y profundidad interpretativa de los resultados. Cada uno de estos investigadores revisó sistemáticamente las transcripciones de los 14 grupos de discusión, identificando categorías emergentes, patrones de significado y relaciones temáticas relevantes. Posteriormente, se contrastaron y consensuaron los códigos asignados, siguiendo un enfoque inductivo y comparativo constante, propio de la metodología cualitativa.

Esta triangulación analítica permitió reducir el sesgo individual, fortalecer la validez interna del estudio y asegurar una interpretación rigurosa, coherente y fundamentada de los discursos del alumnado. La elección de un análisis manual responde a la intención de preservar la riqueza contextual y la subjetividad expresada por los participantes, aspectos esenciales para comprender en profundidad las percepciones, emociones y experiencias asociadas al fenómeno investigado.

La intervención se realizó durante dos meses en agrupación de equipos de 5 a 6 individuos, compuestos por alumnas y alumnos. Se realizó durante el curso 2021-2022 como práctica dentro de la asignatura obligatoria *Didáctica de la lengua oral y escrita en Educación Infantil*. En las primeras dos semanas durante el primer semestre debían investigar acerca de una temática de responsabilidad social y elegir las categorías acerca de esta temática que querían plasmar. Después, durante dos semanas, debían crear un relato y estructurarlo mediante un guion escrito o un *storyboard* visual. A continuación, durante cuatro semanas, debían repartir los personajes, ensayar y grabar el relato visual con sentido educativo y difusivo en formato mp4 acerca de la temática de responsabilidad social seleccionada inicialmente. El producto final resultante, podía ser un producto audiovisual o, incluso, únicamente visual (sin sonido).

Figura 1. Fases de la intervención



Fuente: Elaboración propia, 2025.

Los alumnos, para preparar la práctica, disponían de una rúbrica de evaluación que se les facilitaba con antelación con los parámetros que debían alcanzar. Exponemos, a continuación, la rúbrica en la tabla 1. La valoración de cada ítem es de 0 a 4 puntos, contando un total de 20 puntos.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación del relato visual

Criterio	Excelente (4 pts)	Notable (3 pts)	Aceptable (2 pts)	Insuficiente (1-0 pts)
Originalidad y creatividad	El relato visual presenta una propuesta altamente creativa, original y distintiva. La narrativa es única y sorprendente.	Se evidencia una propuesta creativa con algunos elementos originales.	La propuesta presenta elementos convencionales con escasa innovación.	Trabajo poco creativo, con ideas repetitivas o sin desarrollo propio.
Integración de la temática de responsabilidad social	La temática está claramente integrada, con profundidad, sentido crítico y conexión con valores sociales.	Se aborda la temática con claridad, aunque con menor profundidad o desarrollo crítico.	La temática está presente de forma superficial o tangencial.	La temática es confusa, apenas perceptible o está ausente.
Sentido educativo y aplicación en Educación	La propuesta tiene una intención pedagógica clara y aplicable en Educación. Favorece valores y reflexión.	Presenta intención educativa válida aunque podría mejorarse su aplicabilidad.	Tiene intención educativa básica, pero poco adaptada al contexto educativo.	No se reconoce una finalidad educativa o esta es inadecuada.
Competencia visual y diseño	Excelente uso de recursos visuales (colores, composición, narrativa visual). El mensaje es estético y comprensible.	Uso adecuado de recursos visuales con algunos aciertos en el diseño.	Uso visual funcional pero con debilidades en claridad o estética.	Diseño pobre, desorganizado o visualmente ineficaz.
Claridad en la estructura narrativa	La narrativa visual tiene coherencia, secuencia lógica y comunicación efectiva del mensaje.	La estructura es clara aunque podría mejorar la fluidez del relato.	El relato tiene secuencia, pero confusa o poco clara.	Falta de coherencia narrativa o desorganización total.

Fuente: Elaboración propia, 2025.

La muestra de alumnado del Grado en Educación Infantil pertenece a una universidad del sur de España. La muestra intervenida estuvo compuesta por 72 personas, de las cuales el 70 % eran mujeres y el 30 % hombres. Las edades oscilaban entre los 18 y los 25 años, con una media predominante de 20 años en el 75 % de los casos.

Antes de presentar los hallazgos específicos, es necesario aclarar las categorías iniciales que guiaron el análisis. Estas se construyeron a partir de un proceso de codificación temática, en el que se distinguieron tres grandes ejes: (a) las temáticas de interés seleccionadas por los equipos de alumnado, vinculadas a la adaptación afectivo-emocional y social; (b) las percepciones relacionadas con la responsabilidad social, que incluyen dimensiones como conciencia, compromiso, reflexión crítica, educación transformadora y aplicación pedagógica; y (c) los indicadores de automotivación, organizados en torno a interés por aprender, autonomía, autoeficacia, implicación emocional y colaboración. Esta explicitación inicial permite comprender

cómo las categorías orientaron el análisis y la posterior interpretación de los resultados, garantizando coherencia entre los objetivos formativos y las evidencias obtenidas.

3. Resultados

En este apartado se muestran las temáticas seleccionadas por el alumnado de Grado de Educación Infantil, en equipos, así como las percepciones sobre compromiso social y motivación intrínseca adquiridas gracias a las prácticas transmedia.

3.1. Temáticas

El análisis de las temáticas elegidas por el alumnado en torno a la responsabilidad social revela un claro interés por tratar asuntos emocionales y sociales de alta relevancia en la etapa infantil. La mayoría de los equipos de trabajo se centró en aspectos relacionados con la adaptación afectivo-emocional, como la regulación de emociones, el impacto del divorcio en la infancia o el afrontamiento del duelo. Estas elecciones reflejan una sensibilidad creciente hacia los procesos internos del niño y su bienestar emocional en contextos escolares y familiares.

Asimismo, se observa una preocupación significativa por la integración social, manifestada en temáticas como la timidez, la diversidad y el respeto por las diferencias, lo que sugiere un compromiso por formar docentes inclusivos y empáticos. También se incluyen problemáticas graves como el maltrato infantil o el alcoholismo parental, lo que pone de manifiesto la conciencia crítica del alumnado sobre contextos de riesgo que afectan al desarrollo infantil. En conjunto, las temáticas seleccionadas reflejan una orientación ética y pedagógica comprometida, donde las prácticas transmedia han servido como vehículo para reflexionar, investigar y comunicar con sentido transformador realidades complejas del entorno educativo y social que los futuros docentes deberán abordar.

Las temáticas de responsabilidad social o con un enfoque hacia la adaptación social que han escogido por el alumnado en equipos fueron las siguientes:

Tabla 2. Temáticas escogidas por el alumnado de tipo social

Categoría	Código
Adaptación afectivo emocional	La regulación emocional-actitudinal del niño
	La educación afectivo-emocional de los niños y niñas que son hijos o hijas de padres separados o divorciados
	Regulación emocional y comportamiento pacífico para hijos de padres separados o divorciados
	Retrato del abanico afectivo-emocional de un niño a lo largo de un día
	Educación afectiva del infante con un enfoque correcto
Adaptación social	El duelo como reacción emocional en el aula de infantil
	Cómo afrontar la timidez o miedo a los demás
	El apego a lo largo del progreso vital, de niño a adulto
	Respeto y regulación emocional ante la diversidad
	Respeto por la diversidad que no supone una experiencia negativa, cuando se comprende que la otra persona es diferente
Sobrepotección parental del niño	Respeto por la diversidad parental
	Consecuencias negativas provocadas en el niño o niña debido a la sobrepotección parental

Maltrato infantil	Consecuencias negativas afectivo-emocionales del maltrato sufrido durante la infancia
Alcoholismo en padre o madre	Efectos negativos en hogares con menores

Fuente: Elaboración propia, 2025.

3.2. Responsabilidad social

La pregunta del grupo de discusión de la que se partía consistía en: ¿Por qué crees que ha mejorado esta práctica transmedia tu responsabilidad social y tu sentido de aportar a la comunidad?

Los resultados obtenidos a partir del grupo de discusión revelan que las prácticas transmedia contribuyeron significativamente al desarrollo de la responsabilidad social en el alumnado. Los resultados se compendian en la tabla 3. Los participantes manifestaron haber adquirido una mayor conciencia sobre el impacto de sus acciones en la comunidad educativa y en el entorno social. La narrativa digital les permitió reflexionar sobre problemáticas reales y generar propuestas comunicativas con sentido ético. Asimismo, se observa un fortalecimiento del sentido de pertenencia y del compromiso colectivo, al identificar la importancia de educar desde una perspectiva con apertura mental. Varios estudiantes mencionaron que al crear contenidos con fines sociales sintieron que podían actuar como agentes de cambio desde su futura labor docente. En conjunto, los datos evidencian que el enfoque transmedia no solo potencia habilidades comunicativas, sino que también promueve una implicación activa y crítica con la realidad social.

Tabla 3. Percepciones acerca de la responsabilidad social

Categoría	Códigos	Indicadores
Conciencia social	Responsabilidad, sensibilidad, ética	Hemos entendido el impacto personal de nuestro trabajo en el entorno escolar y social
Compromiso con la comunidad	Participación, colaboración, servicio	Deseo de contribuir activamente al bienestar colectivo
Reflexión crítica sobre la realidad	Análisis, problematización, empatía	Somos capaces de interpretar problemáticas sociales desde una mirada docente crítica
Educación para el cambio	Transformación, agencia, valores	Ahora tenemos el sentimiento de ser agentes de cambio a través de la educación
Aplicación pedagógica de lo aprendido	Proyección, transferencia, utilidad	Tenemos intención de aplicar lo aprendido en nuestra futura práctica profesional

Fuente: Elaboración propia, 2025.

3.3. Automotivación

La pregunta del grupo de discusión consiste en: ¿Por qué creéis, o no, que esta práctica transmedia ha mejorado vuestra automotivación para aprender?

La mayoría del alumnado responde de forma rotunda que la práctica ha mejorado positivamente en la automotivación para aprender en los siguientes aspectos que se desglosan en la tabla 4.

Los discursos recogidos revelan un aumento en el interés por aprender, impulsado por la libertad creativa, el uso de herramientas digitales y la posibilidad de expresarse de forma personal y significativa. La participación activa en la construcción de relatos transmedia generó un sentimiento de protagonismo en su propio proceso formativo, lo cual incrementó el compromiso y la implicación emocional.

Asimismo, se observa que el carácter colaborativo del proyecto fortaleció el sentido de logro compartido y la perseverancia. En conjunto, estas prácticas promovieron un entorno motivador

que estimuló tanto la autonomía como la percepción de autoeficacia, dos factores esenciales para el aprendizaje autorregulado y sostenido. El enfoque transmedia, por tanto, se consolida como una estrategia efectiva para fomentar una motivación intrínseca en los futuros docentes.

Tabla 4. Percepciones acerca de la automotivación

Categoría	Códigos	Indicadores
Interés por aprender	Curiosidad, entusiasmo, iniciativa	Ha aumentado nuestro deseo por investigar, explorar y experimentar contenidos por cuenta propia
Autonomía	Autogestión, libertad, responsabilidad	Tenemos mayor sensación de control sobre el proceso de aprendizaje y toma de decisiones
Autoeficacia	Confianza, logro, competencia	Hemos comprobado que tenemos capacidad para realizar tareas y obtener buenos resultados
Implicación emocional	Identificación, motivación interna	Hemos sentido más conexión emocional con la actividad y sus objetivos formativos
Colaboración motivadora	Trabajo en equipo, apoyo, reconocimiento	Nos ha estimulado estar en equipo compartiendo el trabajo y teniendo el reconocimiento de los demás

Fuente: Elaboración propia, 2025.

3.4. Consideraciones

Los resultados obtenidos en este estudio confirman la relevancia de las prácticas transmedia como herramientas pedagógicas en línea con otros estudios (Dickinson-Delaporte et al., 2020; Prieto et al., 2019), permitiendo una visión holística (Tombleson, 2023).

Las prácticas transmedia tienen la capacidad de transformar el aprendizaje tradicional en experiencias más participativas, motivadoras y conectadas con la vida cotidiana de los estudiantes. Estas prácticas, que integran narrativas y actividades a través de múltiples plataformas y medios, permiten concretar principios pedagógicos como el constructivismo y el conectivismo, favoreciendo la personalización y el compromiso activo del alumnado (Mamaeva, 2024; Rodrigues & Bidarra, 2014; Sánchez-Caballé & González-Martínez, 2022).

En este caso, la principal aportación de este estudio es que se comprueba que estas prácticas transmedia fomentan la responsabilidad social y la automotivación en el caso de estudiantes del Grado en Educación Infantil. En relación con la pregunta sobre la mejora en la responsabilidad social, los datos reflejan que estas prácticas promovieron una mayor conciencia sobre el impacto de las acciones personales en el entorno social y educativo, alineándose con estudios previos que señalan el potencial transformador de las narrativas transmedia en contextos educativos (Jenkins et al., 2009; Scolari, 2018; Tárcia et al., 2023). Este resultado completa el primer objetivo planteado inicialmente. La reflexión crítica y la creación de contenidos con intencionalidad ética fortalecieron el compromiso colectivo y la identificación del alumnado como agentes de cambio, en consonancia con la visión de Freire (1998) sobre la educación como práctica de la libertad y transformación social.

Por otro lado, los resultados relativos a la automotivación evidencian que la participación activa y creativa en proyectos transmedia incrementa el interés por aprender, la autonomía y la autoeficacia: aspectos centrales para el aprendizaje autorregulado (Csikszentmihalyi, 1990; Deci & Ryan, 2000; Gil-Quintana & Osuna-Acedo, 2020). La libertad para expresarse y colaborar favorece la implicación emocional y el sentido de logro compartido, aspectos que corroboran investigaciones recientes que resaltan la motivación intrínseca facilitada por las metodologías

transmedia (Peña-Acuña, 2021; Sánchez-Caballé & González-Martínez, 2022). A partir de este resultado, podemos decir que hemos logrado el segundo objetivo de esta investigación.

Los formatos de narrativa transmedia aplicados al ámbito de la educación suponen un impacto socioemocional significativo, fomentando la motivación, la empatía, la autonomía y el desarrollo de competencias colaborativas entre los estudiantes (Faria-Ferreira et al., 2021; Peña-Acuña & Sánchez-Verdejo, 2024; Perry, 2020).

Según las investigaciones de Sánchez-Castillo y Mora-Llabata (2019) y Fleming (2013), estas experiencias transmedia inmersivas y participativas aumentan la implicación emocional y el sentido de pertenencia, permitiendo que los estudiantes se identifiquen más profundamente con los personajes y situaciones, lo que incrementa la empatía y la conexión con los contenidos educativos.

Además, la narrativa transmedia facilita el aprendizaje autónomo y centrado en el estudiante, desarrollando habilidades del siglo XXI como el pensamiento crítico, la autoeficacia y la alfabetización digital (Faria-Ferreira et al., 2021; Perry, 2020; Rodrigues & Bidarra, 2014).

Los docentes también reconocen que estas metodologías innovadoras mejoran la motivación y la calidad del aprendizaje, especialmente al integrar recursos digitales cercanos a la vida cotidiana de los jóvenes (Faria-Ferreira et al., 2021; Fleming, 2013).

Por tanto, la narrativa transmedia no solo transforma la manera de enseñar y aprender, sino que también potencia el desarrollo socioemocional, preparando a los estudiantes para los retos de la sociedad digital actual (Faria-Ferreira et al., 2021; Fleming, 2013; Peña-Acuña & Sánchez-Verdejo, 2024; Perry, 2020; Rodrigues & Bidarra, 2014; Sánchez-Castillo & Mora-Llabata, 2019). Asimismo, estas prácticas pueden ser especialmente valiosas para atraer a los estudiantes menos motivados y para revitalizar áreas tradicionalmente menos tecnológicas, como las humanidades (González-Martínez et al., 2019; Palioura & Dimoulas, 2022).

La implementación de las prácticas transmedia en educación presenta desafíos, como la necesidad de formación docente, la adaptación a diferentes niveles de competencia digital y la integración efectiva en los currículos (Dickinson-Delaporte et al., 2020; Sánchez-Caballé & González-Martínez, 2022).

Desde una perspectiva práctica, los hallazgos realizados en esta investigación sugieren que integrar las prácticas transmedia en la formación de futuros docentes puede potenciar no solo competencias comunicativas y digitales, sino también valores sociales y emocionales esenciales para la labor educativa. La capacidad para construir narrativas con impacto social y para mantener la motivación en el aprendizaje resulta fundamental para la formación integral de profesionales comprometidos con su comunidad.

No obstante, cabe señalar que la composición del alumnado, mayoritariamente femenino, puede haber influido en los resultados, generando un sesgo de género que limita la extrapolación de las percepciones sobre responsabilidad social y automotivación a contextos más equilibrados en cuanto a diversidad de género. Asimismo, el tamaño de la muestra —72 participantes distribuidos en 14 grupos de discusión—, aunque adecuado para un análisis cualitativo profundo, restringe la representatividad y la generalización de los hallazgos a otros programas educativos o contextos universitarios. Estas limitaciones sugieren la necesidad de futuros estudios que incluyan muestras más amplias y equilibradas por género, así como enfoques metodológicos complementarios, como cuestionarios cuantitativos o entrevistas individuales, para triangulación de datos y fortalecimiento de la validez interna del estudio.

4. Conclusiones

Las temáticas seleccionadas por el alumnado evidencian conciencia marcada sobre los desafíos emocionales y sociales de la infancia, reflejando un compromiso ético y pedagógico con la inclusión y la empatía. El enfoque transmedia promueve además un análisis crítico y creativo de problemas reales, potenciando la sensibilidad social del futuro profesorado y su capacidad para intervenir de forma significativa en contextos educativos diversos.

De modo que los resultados evidencian que las prácticas transmedia fortalecen significativamente la responsabilidad social en el alumnado de Educación Infantil. Los estudiantes

desarrollaron una mayor conciencia crítica sobre su rol como futuros docentes, valorando el impacto ético y transformador de su práctica. Los estudiantes evidenciaron compromiso con su entorno, deseo de actuar como agentes de cambio y disposición para aplicar lo aprendido, consolidando la narrativa transmedia como herramienta eficaz para una educación socialmente consciente y orientada a la acción pedagógica.

Al mismo tiempo los resultados indican que las prácticas transmedia incrementan notablemente la automotivación del alumnado del alumnado universitario en formación docente. El enfoque narrativo y participativo impulsó el interés por aprender, promoviendo la autonomía, la implicación emocional y la autoeficacia. La creación de contenidos significativos y el trabajo colaborativo reforzaron el compromiso y el sentido de logro, haciendo que los estudiantes se perciban como protagonistas de su aprendizaje y favoreciendo la motivación intrínseca.

En conjunto, se confirma que la metodología transmedia genera entornos de aprendizaje activos y sostenidos, fundamentales en la formación de futuros profesionales de la educación.

Los formatos de narrativa transmedia también evidencian un impacto socioemocional relevante, fomentando no solo la motivación y la autonomía, sino también la empatía y el desarrollo de competencias colaborativas entre los estudiantes. Esta dimensión socioemocional fortalece la implicación emocional y el sentido de pertenencia, aspectos clave para el compromiso educativo y la formación integral. Así, las prácticas transmedia contribuyen a preparar a los futuros docentes para afrontar los retos de la sociedad digital contemporánea con una visión holística y crítica.

Asimismo, la integración de narrativas transmedia favorece el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como pensamiento crítico, alfabetización digital y autoeficacia, necesarias para una educación innovadora y adaptada a las demandas actuales. Se identifican, sin embargo, desafíos en la formación docente, adaptación a distintos niveles de competencia digital e integración curricular efectiva.

Estos resultados tienen claras implicaciones prácticas: la incorporación de metodologías transmedia fomenta una actitud crítica, comprometida y autónoma, promoviendo la formación de futuros maestros capaces de generar propuestas didácticas significativas, con conciencia social y motivación sostenida. Se potencia así un aprendizaje activo, alineado con las necesidades del siglo XXI y orientado a formar ciudadanos reflexivos y comprometidos con su entorno.

Este estudio, basado en una indagación cualitativa con 72 estudiantes mediante grupos de discusión, presenta limitaciones que deben considerarse. Al tratarse de un enfoque interpretativo y contextualizado, los resultados no son generalizables a otras poblaciones o contextos educativos. Además, la subjetividad inherente al análisis cualitativo y la composición mayoritariamente femenina del grupo pueden influir en las percepciones recogidas. Se recomienda cautela al extrapolar los hallazgos y plantear futuras investigaciones con muestras más amplias y métodos mixtos para profundizar en el impacto de las prácticas transmedia.

En adelante, será clave ampliar la muestra y combinar metodologías, validando y enriqueciendo los hallazgos. La integración de prácticas transmedia en la formación docente representa una estrategia prometedora para fomentar una educación crítica, motivadora y socialmente comprometida en contextos escolares reales.

5. Agradecimientos

Esta publicación es parte del microproyecto *Transformando el clima de aula: bienestar emocional y motivacional en la universidad* REF. 04-2025, financiado por el Centro de Investigación COIDESO de la Universidad de Huelva.

Referencias

- Aguaded, I., & Sánchez Carrero, J. (2013). La educación mediática en la era de la cultura transmedia. *Comunicar*, 21(41), 15–24. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-01>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Caldeiro-Pedreira, M. C., Yot, C., & Castro-Zubizarreta, A. (2018). Detección de buenas prácticas docentes de uso de dispositivos móviles en primaria a través del análisis documental. *Prisma Social*, (20), 180-202. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2293>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dickinson-Delaporte, S., Gunness, A., & McNair, H. (2020). Engaging Higher Education Learners with Transmedia Play. *Journal of Marketing Education*, 42, 123-133. <https://doi.org/10.1177/0273475318775138>
- Faria-Ferreira, A., Ferreira, P., & Marques, C. (2021). Motivating for Reading through Transmedia Storytelling: A Case Study with Students from a Middle School in the Médio Tejo Region. *Education in the Knowledge Society*, 22. <https://doi.org/10.14201/EKS.23680>
- Fleming, L. (2013). Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar. *Journal of Media Literacy Education*. <https://doi.org/10.23860/jmle-5-2-3>
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. (5th ed.). SAGE Publications.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- García-Peñalvo, F. J., García-Holgado, A., & Hernández-García, Á. (2016). Transmedia storytelling for social and educational change. In M. S. Khine (Ed.), *Application of social media in education: Communication, collaboration and participation* (pp. 191–211). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0027-0_10
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gil-Quintana, J., & Osuna-Acedo, S. (2020). Transmedia Practices and Collaborative Strategies in Informal Learning of Adolescents. *Social Sciences*, 9(6), 92. <https://doi.org/10.3390/socsci9060092>
- Gispert de Chia, N. (2024). Creativity and Technology: Unlimited Narrative Structures in the Transmedia World-Building. VISUAL REVIEW. *International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual*, 16(6), 285-294. <https://doi.org/10.62161/revvisual.v16.5321>
- González-Martínez, J., Esteban-Guitart, M., Rostan-Sánchez, C., Serrat-Sellabona, E., & Estebanell-Minguell, M. (2019). What's up with transmedia and education? A literature review. *Digital Education Review*, (36), 207-222. <https://doi.org/10.1344/der.2019.36.207-222>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning* (3rd ed.). McGraw-Hill Education.
- Mamaeva, K. (2024). Transmedia storytelling in education. En *Education, innovation, research as a resource for community development* (pp. 22-25). PH Sreda. <https://doi.org/10.31483/r-112269>
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin Press.
- Palioura, M., & Dimoulas, C. (2022). Digital Storytelling in Education: A Transmedia Integration Approach for the Non-Developers. *Education Sciences*, 12(8), 559. <https://doi.org/10.3390/educsci12080559>

- Peña-Acuña, B. (2021). Indagación cualitativa de experiencias educativas: «Transmedia: #elcontenidodelfuturo» y «The Grammar Army». *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 110–128.
- Peña-Acuña, B., & Alfonso-Jaramillo, J. F. (2024). Instagram and YouTube, Visual Culture and University Education: A Systematic Review. Visual Review. *International Visual Culture Review Revista Internacional De Cultura Visual*, 16(2), 53–66. <https://doi.org/10.62161/revvisual.v16.5206>
- Peña-Acuña, B., & Sánchez-Verdejo, F. J. (2024). Investigación mixta de maestros en formación inicial participando en prácticas de transmedia digital. *Hallazgos*, 21(1), 137–162. <https://doi.org/10.15332/2422409X.9493>
- Pérez Tornero, J. M., & Varis, T. (2010). *Media literacy and new humanism*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- Perry, M. (2020). Multimodal Engagement through a Transmedia Storytelling Project for Undergraduate Students. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 20, 19-40. <https://doi.org/10.17576/gema-2020-2003-02>
- Pink, D. H. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. Riverhead Books.
- Prieto, J., Díaz, P., & Martínez-Borda, R. (2019). Adolescents, social networks and transmedia universes: media literacy in participatory contexts. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1107–1123. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2019-1326en>
- Rodrigues, P., & Bidarra, J. (2014). Transmedia Storytelling and the Creation of a Converging Space of Educational Practices. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9, 42-48. <https://doi.org/10.3991/ijet.v9i6.4134>
- Rodríguez Estrada, F. C., & Davis, L. S. (2015). Improving visual communication of science through the incorporation of graphic design theories and practices into science communication. *Science Communication*, 37(1), 140–148. <https://doi.org/10.1177/1075547014562914>
- Ryan, M.-L. (2015). *Narrative as virtual reality 2: Revisiting immersion and interactivity in literature and electronic media*. Johns Hopkins University Press.
- Sánchez-Caballé, A., & González-Martínez, J. (2022). Transmedia learning: fact or fiction? A systematic review [Aprendizaje transmedia: ¿realidad o ficción? Una revisión sistemática]. *Culture and Education*, 35, 1 - 32. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121131>
- Sánchez-Castillo, S., & Mora-Llabata, M. R. (2019). Transmedia storytelling as collaborative environment and autonomous in higher education. En *EDULEARN19 Proceedings* (pp. 8436–8441). <https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.2099>
- Scolari, C. A. (2018). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. *EC / H2020 / Research and Innovation Actions*. Comisión Europea.
- Sepúlveda Cardona, E. A., & Suárez Quiceno, C. (2017). Transmedia e intertextualidades: Apuntes para la formación de competencias narrativas [Transmedia and intertextualities: Notes for the training of narrative skills]. *Revista Internacional de Cultura Visual*, 4(1), 17–24. <https://visualcompuplications.es/revVISUAL/article/view/237/971>
- Tárcia, L., Alzamora, G., Cunha, L., & Gambarato, R. (2023). Transmedia educommunication method for social sustainability in low-income communities. *Frontiers in Communication*, 8, 1077807. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1077807>
- Tejedor, S., Cervi, L., & Pulido, C. (2019). Los newsgames como herramienta periodística: Estudio de caso de experiencias de éxito. *Prisma Social*, (24), 91-113. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1543>
- Tombleson, B. (2023). *Building a model for transmedia learning*. ASCILITE Publications. <https://doi.org/10.14742/apubs.2023.686>