

index•comunicación | nº 12(2) 2022 | Páginas 99-122
E-ISSN: 2174-1859 | ISSN: 2444-3239 | Depósito Legal: M-19965-2015
Recibido el 11_03_2022 | Aceptado el 29_04_2022 | Publicado el 15_07_2022

METODOLOGÍA TRANSMEDIA EN LOS GRADOS DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL EN ESPAÑA

**TRANSMEDIA METHODOLOGY IN AUDIOVISUAL
COMMUNICATION DEGREES IN SPAIN**

<https://doi.org/10.33732/ixc/12/02Metodo>

José Luis Torres-Martín

Universidad de Málaga

jltorres@uma.es

<https://orcid.org/0000-0001-6556-1560>

Andrea Castro-Martínez

Universidad de Málaga

andreacastro@uma.es

<https://orcid.org/0000-0002-2775-625X>

Pablo Díaz-Morilla

EADE University of Wales Trinity Saint David y Universidad de Málaga

pablodmorilla@uma.es

<https://orcid.org/0000-0002-7914-3391>



Para citar este trabajo: Torres-Martín, J.L., Castro-Martínez, A. y Díaz-Morilla, P. (2022). Metodología transmedia en los grados de Comunicación Audiovisual en España. *index.comunicación*, 12(2), 99-122.

<https://doi.org/10.33732/ixc/12/02Metodo>

Resumen: Este trabajo aborda el uso de las narrativas transmedia como recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los grados de Comunicación Audiovisual de las universidades públicas españolas. Para ello se establece un diseño mixto de la investigación que emplea como herramientas una revisión de la literatura sobre el tema y un análisis de contenido de 331 guías docentes, en las que se ha realizado una búsqueda de terminología relacionada. Los resultados indican que las narrativas transmedia se encuentran infrautilizadas, pues en solo un 24,1% de las asignaturas se halla algún término concomitante con las mismas. La transmedialidad no se explota como método para facilitar la adquisición de conocimientos y competencias, ya que aparece únicamente en el 13,9% de los casos. De esta forma, se desaprovecha la oportunidad de trabajar la transversalidad de estos recursos, que pueden promover el aprendizaje significativo e implicar al alumnado al convertirlo en sujeto activo de las creaciones transmedia. El empleo de estas estrategias como parte de las herramientas didácticas puede revertir en un mejor manejo de estas técnicas que ya tienen gran importancia en la práctica profesional.

Palabras clave: transmedia; metodología; universidad; educación; España; Comunicación Audiovisual.

Abstract: This paper addresses the use of transmedia narratives as a resource for the teaching-learning process in Audiovisual Communication degrees at Spanish public universities. For this purpose, a mixed research design is established, using as tools a review of the literature on the subject and a content analysis of 331 teaching guides, in which a search for related terminology has been carried out. The results indicate that transmedia narratives are underused in teaching despite the considerable scientific production that accompanies them, as only 24.1% of the subjects include a term related to them. Transmediality is not exploited as a method for facilitating the acquisition of knowledge and skills, as it appears in only 13.9% of cases. In this way, the opportunity to work on the transversality of these resources, which can promote meaningful learning and involve pupils by making them active subjects of transmedia creations, is wasted. The use of these strategies as part of the didactic tools can lead to a better use of these techniques, which are already of great importance in professional practice.

Keywords: Transmedia; Methodology; University; Education; Spain; Audiovisual Communication.

1. Introducción

El concepto de narrativa transmedia o *transmedia storytelling*, introducido por Henry Jenkins (2003), se puede definir a partir de sus dos rasgos característicos: «se trata de un relato que se cuenta a través de múltiples medios y plataformas», pero, a la vez, «una parte de los receptores no se limita a consumir el producto cultural, sino que se embarca en la tarea de ampliar el mundo narrativo con nuevas piezas textuales» (Scolari, 2014: 72). Por tanto, la transmedialidad también se puede aplicar al acto comunicativo docente-discente que constituye el aprendizaje, ya que en él se pueden emplear diversos medios para transmitir los conocimientos gracias a los avances tecnológicos, así como requerir la participación activa del alumnado. De esta forma, se favorece la creación de contenidos por su parte y permite, a su vez, distanciarse de la unidireccionalidad que ha caracterizado tradicionalmente a las enseñanzas regladas.

1.1. Las narrativas transmedia como recurso para el aprendizaje

Las tendencias sobre educación formal en las últimas décadas (Coll, 2013) abogan por el uso de metodologías de aprendizaje activo (Fernández March, 2006) para potenciar la participación (Labrador y Andreu, 2008), y huyen de planteamientos más clásicos que emplean la clase magistral como eje de la docencia. Así, han adquirido protagonismo nuevas prácticas como la clase invertida o *flipped classroom* (Bishop y Verleger, 2013), el aprendizaje por proyectos (Álvarez Borrego et al., 2010), el trabajo colaborativo (Estrada García, 2015), la investigación-acción (Vidal y Ribera, 2007) o los métodos del caso (Yacuzzi, 2005). Por otra parte, ha aumentado el uso de estrategias basadas en el empleo de nuevas tecnologías (Cabero Almenara, 1994) o la gamificación (Cortizo et al., 2011), aunque lo recomendable es combinarlas con otras prácticas quizá menos novedosas, pero de fuerte carga pedagógica (Ovelar et al., 2009).

Un planteamiento que ha demostrado ampliamente su efectividad es el uso de los recursos narrativos para aumentar la memorabilidad o facilitar la comprensión de conceptos complejos (Green, 2004) al conseguir un mayor impacto en la audiencia (Lugmayr et al., 2017). De este modo, aplicar el *storytelling* a los procesos de enseñanza-aprendizaje resulta de gran utilidad (Abrahamson, 1998; Coulter et al., 2007; Illera y Monroy, 2009; Martínez y Pérez del Moral, 2013; Castro-Martínez y Díaz-Morilla, 2019). Esta técnica también puede desarrollarse en el ámbito digital con narraciones que empleen recursos fotográficos, audiovisuales u *online* (Ohler, 2006; Robin, 2008;

Sadik, 2008; Lambert, 2013; Abdel-Hack y Helwa, 2014), puesto que las TIC facilitan la interactividad e implicación del alumnado (Dreon et al., 2011).

En este contexto, las narrativas transmedia no solo son una herramienta eficaz para el aprendizaje informal (Scolari, 2016; Scolari et al., 2018; Morales et al., 2018; Masanet et al., 2019; Costa-Sánchez y Guerrero-Pico, 2020), sino también para la educación reglada en sus diferentes niveles (Raybourn, 2014; Ossorio-Vega, 2014; Campalans, 2015; Scolari et al., 2019) y la enseñanza de determinadas materias y disciplinas como la traducción y el aprendizaje de lenguas extranjeras (Rodrigues y Bidarra, 2016; Lachat-Leal, 2016; Andrade-Velásquez y Fonseca-Mora, 2021), la alfabetización mediática (Fleming, 2013; Alper y Herr-Stephenson, 2013), la Literatura (Hernández-Ortega y Rovira-Collado, 2020), las Matemáticas (McCarthy et al., 2018) o la propia divulgación científica (Pérez-Manzano y Almela-Baeza, 2018).

Por otra parte, la irrupción de la crisis de la COVID-19 modificó las prácticas educativas y obligó a adaptar el aprendizaje formal a una educación a distancia mediada por la tecnología y las pantallas (Harris y Jones, 2020). Los docentes se vieron forzados a modificar sus metodologías de forma precipitada para afrontar, en una primera fase, la virtualidad total y, posteriormente, escenarios híbridos caracterizados por la semipresencialidad (Spínola-Sanjuán y Castro-Martínez, 2021). Esta situación impuso una acelerada transformación digital en el ámbito educativo a todos los niveles, incluida la educación superior (García-Peñalvo, 2020; García-Peñalvo y Corell, 2020).

Este trabajo pretende ofrecer una perspectiva general sobre las narrativas transmedia como recurso al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudios universitarios de la rama de Comunicación Audiovisual en el ámbito español.

1.2. Objetivos

El objetivo principal de la presente investigación es comprobar el grado de implantación de las narrativas transmedia como método de aprendizaje en los grados de Comunicación Audiovisual en las universidades públicas españolas. Como objetivos específicos se fijan: realizar una revisión de la producción científica para establecer un estado de la cuestión sobre la aplicación práctica en la docencia de las narrativas transmedia en la educación superior; y analizar las guías docentes de las asignaturas de los grados de Comunicación Audiovisual en España.

2. Metodología

Se establece un diseño mixto de la investigación (Edwards, 2010; Bellotti, 2015) que permita obtener una perspectiva general del fenómeno objeto de estudio. Las herramientas de recolección de datos que se han empleado son:

1. La revisión bibliográfica documental (Del Río y Velázquez, 2005), que se ha aplicado a la confección del marco teórico, así como a la construcción metodológica del análisis, las categorías utilizadas en el mismo y los subsiguientes resultados. La búsqueda de información se ha realizado en las siguientes bases de datos: Web of Science, Scopus y Google Scholar. Su elección se debe a intentar obtener una visión de conjunto de la producción científica respecto al tema que ocupa a esta investigación y, en el caso de los dos primeros repositorios, a certificar la calidad de la misma. Para ello se han introducido en sus respectivos buscadores, de forma individual y combinada, los términos «aprendizaje», «alfabetización», «transmedia», «universidad» y «España», así como sus correspondientes traducciones al inglés: «learning», «literacy», «transmedia», «university» y «Spain», durante el mes de febrero de 2022. Se intentaba encontrar esta terminología en el título o las palabras clave de las distintas publicaciones. Esta revisión de la literatura se entiende como el proceso sistemático de identificación, selección y síntesis de textos científicos que puedan ofrecer una panorámica del tema de la investigación (Crompton et al., 2017).
2. El análisis de contenido (Andréu Abela, 2002) de 331 guías docentes que se han recogido en una muestra aleatoria (Hernández-Sampieri et al., 2014) sobre el total de 1.195 asignaturas que se imparten en los grados de Comunicación Audiovisual en las universidades públicas españolas, lo que supone un 27,7% de las mismas. Siguiendo el modelo de Pérez-Ordóñez et al. (2021), la investigación se ha centrado en las guías docentes de las asignaturas impartidas en las universidades públicas españolas en el curso 2021-2022, extraídas de las webs institucionales, y se ha investigado la presencia en las guías de los siguientes términos (y sus variantes), habituales palabras clave en textos científicos sobre la materia:
 - a. Transmedia.
 - b. Crossmedia.
 - c. Hipermediación.
 - d. Storytelling.
 - e. Multiplataforma.
 - f. Interactivo.
 - g. Multimedia.

En este análisis de contenido de las guías se operacionalizaron las variables de presencia/ausencia de los distintos términos en relación a las categorías establecidas en los documentos, como curso, nombre de la asignatura, objetivos, descripción, contenidos del temario, competencias abordadas y sistema de evaluación; así se determinan estas categorías en el Libro Blanco de los Títulos de Grado en Comunicación Audiovisual (ANECA, 2005). Los resultados extraídos a través de la ficha de vaciado se obtuvieron mediante la aplicación de un programa estadístico.

3. Resultados

3.1. Revisión de la literatura

La Declaración de Bolonia (Unión Europea, 1999) y la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) conllevaron un replanteamiento de las enseñanzas superiores para orientar los estudios y, por tanto, sus competencias y resultados de aprendizaje hacia la práctica y el ámbito empresarial. Esta perspectiva enfocada a aumentar la empleabilidad e inserción laboral del estudiantado (Armendáriz, 2015; Castelló-Martínez, 2020) implica una transformación del esquema clásico de enseñanza-aprendizaje (Martínez Rodrigo y González Fernández, 2012).

La búsqueda realizada tanto en Web of Science como en Scopus arroja un total de 14 obras dedicadas a las narrativas transmedia como método de aprendizaje. Ossorio-Vega (2014), en su estudio sobre las posibilidades de implementación de las narrativas transmedia en la enseñanza universitaria española, concluye que «es una estrategia de comunicación aplicable al mundo educativo universitario» y que «Moodle —plataforma para contenidos educativos— y los MOOC —*Massive Online Open Courses* o *Cursos online* masivos y abiertos— se encuadran como herramientas útiles para la aplicación de la narrativa transmedia en los procesos educativos, especialmente en el ámbito universitario» (Ossorio-Vega, 2014: 36). Gértudix Barrio, Rajas Fernández y Álvarez García (2017) resaltan la importancia y la potencialidad para producir contenidos audiovisuales multimedia de los MOOC. No obstante, se considera que estos últimos, «pese a ofrecer la posibilidad de convertirse en una herramienta útil para las estrategias transmedia aplicadas al mundo educativo, no se utilizan a día de hoy como tal, siendo un producto independiente, aunque con cierta relación» (Ossorio-Vega, 2014: 37).

Sin embargo, en el primer estudio que evalúa y cuantifica la implantación del transmedia en la educación universitaria en España, Grandío-Pérez llega a la conclusión de que «la alfabetización transmedia es escasa y (está) centrada básicamente en aspectos instrumentalistas y tecnológicos» (2016:

98) en el periodo que analiza, que comprende los años 2012-2013. La propia autora enuncia una serie de recomendaciones para explotar sus posibilidades como herramienta de aprendizaje. La primera de ellas es «incluir el transmedia de manera transversal en las diferentes asignaturas directamente e indirectamente relacionadas con la educación mediática, tanto en las titulaciones de Educación como en Comunicación»; en segundo lugar, aconseja que «deberían incluirse en las guías docentes otras dimensiones como la capacitación en los procesos de producción en entornos cada vez más interculturales o la transformación de otras expresiones artísticas»; por último, propugna «una capacitación previa a través de la exposición de buenas prácticas de narrativas transmedia que fomente el consumo crítico de estos relatos y ofrezca elementos para poder posteriormente crear universos transmedia coherentes» (Grandío-Pérez, 2016: 99).

Por su parte, Vicente Torrico, en el estudio bibliométrico que efectúa sobre las publicaciones de narrativas transmedia presentes en las 20 principales revistas de comunicación españolas, constata que «los objetos de estudio siguen vinculados a los medios convencionales, y se centran en el ámbito del relato ficcional» (2017: 156). Por tanto, el tratamiento del transmedia como método de aprendizaje, y más concretamente en el ámbito de la educación superior, despertaba escaso interés entre los académicos españoles hasta la fecha final de la investigación, 2016.

Gutiérrez-Pequeño, Fernández-Rodríguez y de la Iglesia-Atienza aseveran que las expansiones multimedia «nos dicen mucho respecto de cómo su entramado tecnomediático configura imaginarios bien diferentes a nivel afectivo, cultural y político» (2017: 91) entre el alumnado. La creación de estos imaginarios no es un fenómeno novedoso, puesto que esto ya ocurría con las narrativas audiovisuales convencionales, como la cinematográfica (Igartua y Muñiz, 2008; Alves, 2011). Por otra parte:

El diseño y creación de proyectos educativos transmedia permite configurar una nueva ecología educativa (Cobo y Moravec, 2011) en el aula universitaria. Agentes con roles diversos durante todo el proceso en el aula inician procesos abiertos y participativos de producción y distribución de conocimientos (Gutiérrez-Pequeño et al., 2017: 91).

Por último, estos autores concluyen que la implementación del transmedia en los diseños educativos «nos permite ayudar a redefinir el rol activo que pueden jugar los *social media* y la cultura mediática como instrumentos del empoderamiento social y ciudadano» (Gutiérrez-Pequeño et al., 2017: 92).

Amici y Taddeo (2018) realizan una llamada a aprovechar las capacidades que están desarrollando las nuevas generaciones de nativos digitales, gra-

cias a su dominio de las herramientas tecnológicas y a su potencialidad para transmitir contenidos a través de diferentes medios y plataformas:

Los jóvenes están desarrollando nuevas estrategias de aprendizaje que entremezclan distintos formatos educativos, tanto formales como informales. Por lo tanto, las escuelas deberían interceptar dichas experiencias nuevas con vistas no solo a la representación y reproducción de contenidos, sino también pensando en innovar y dar forma a nuevos valores culturales y marcos de conocimiento alternativos (Amici y Taddeo, 2018: 126).

Las mismas autoras plasman cuáles deben ser las competencias profesionales que deben desarrollar los docentes ante este nuevo paradigma: la experiencia del compromiso emocional, gestionar la sinceridad, aprovechar el uso de las redes sociales y crear entornos educativos emocionales. Para ello, los profesionales de la educación se pueden valer de una serie de recursos didácticos, como portales web, elementos transmedia, fichas didácticas o un canal en una plataforma de vídeo colaborativo como YouTube (Amici y Taddeo, 2018: 126-133). Alonso López y Terol Bolinches, por su parte, recomiendan el uso de la red social Instagram en las aulas universitarias, puesto que «puede ser un apoyo a la docencia a la hora de ampliar contenidos y aproximar al docente a su público objetivo para conseguir que los alumnos realicen un mejor seguimiento de la asignatura» (2020: 157). Sixto-García y Duarte-Melo sugieren el empleo de otras dos plataformas que forman parte intrínseca de la vida del alumnado universitario: «The social media that Z university students demand to be included in teaching coincide with those that they use in their daily lives, since they consider that only these, especially YouTube and WhatsApp, would contribute to improve their learning» (2020: 195)¹. Y es que la capacitación de los profesionales en este tipo de metodologías transmedia es fundamental para llegar de forma efectiva a esta nueva generación de universitarios (Barrios Rubio y Zambrano Ayala, 2014).

El estudio de Giraldo-López et al. (2020) sobre la producción de contenidos multimedia por parte de alumnos de Periodismo arroja las siguientes conclusiones: falta de autopercepción de competencias transmedia, predominio de los elementos visuales, propuestas de interacción reducidas, apuesta por la producción de elaboración propia, protagonismo de las redes sociales, escasa innovación, reconocimiento del contexto de transmisión de valores a partir de una historia periodística y buena competencia a nivel del manejo de

¹ «Los medios sociales que los universitarios de la Generación Z reclaman que se incluyan en la docencia coinciden con los que utilizan en su vida cotidiana, ya que consideran que solo estos, especialmente YouTube y WhatsApp, contribuirían a mejorar su aprendizaje» (Sixto-García y Duarte-Melo, 2020: 195).

las herramientas tecnológicas frente a la poca criticidad (Giraldo-López et al., 2020: 103-104).

En una investigación reciente, y continuando con el asunto de las competencias, Andrade-Velásquez y Fonseca-Mora (2021) aluden a la implementación de técnicas transmedia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Aunque no se trata de un estudio exclusivo de la educación superior, sus conclusiones son de utilidad para el presente análisis:

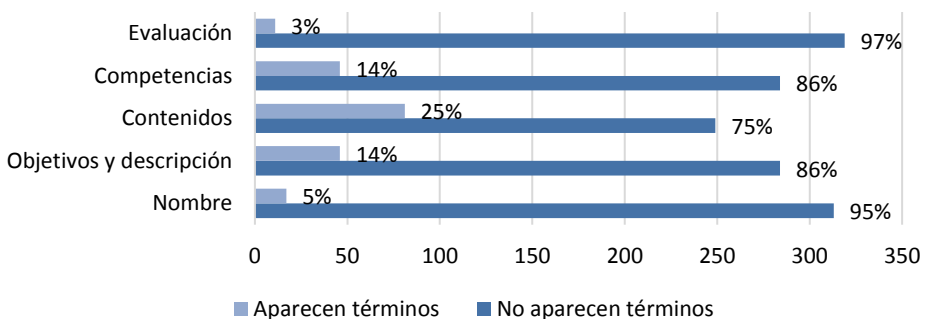
Existen aún pocos casos documentados que pueden ampliar la atención a las Narrativas Transmedia como estrategia en la enseñanza de idiomas; sin embargo, se ha encontrado su aplicación en la enseñanza del inglés como segunda lengua donde los investigadores las recomiendan para el desarrollo de las destrezas lingüísticas, comunicativas y digitales (Andrade-Velásquez y Fonseca-Mora, 2021: 172).

Por último, se encuentran textos en los que se consignan experiencias transmedia cuya producción se circunscribe al ámbito universitario. Estos se refieren tanto a formatos y géneros (Vázquez-Herrero et al., 2017) como a medios convencionales, concretamente la radio (Feijoo-Fernández y García-González, 2018; Chenovart-González y Castelló-Belda, 2018).

3.2. Análisis de contenido de las guías docentes

Respecto al análisis de contenido de las guías de asignaturas, en un 24,1% de las mismas se detecta la presencia de alguno de los términos estudiados, aunque específicamente la palabra transmedia tan solo aparece en un 8,7%. Los conceptos analizados se incluyen en el nombre de un 5% de las materias, mientras que los apartados de las guías docentes donde más peso tienen las palabras estudiadas (figura 1) son contenidos (25%), objetivos y descripción de las asignaturas (14%), competencias (14%) y, finalmente, evaluación (3%).

Figura 1. Presencia y ausencia de los términos en los apartados de las guías

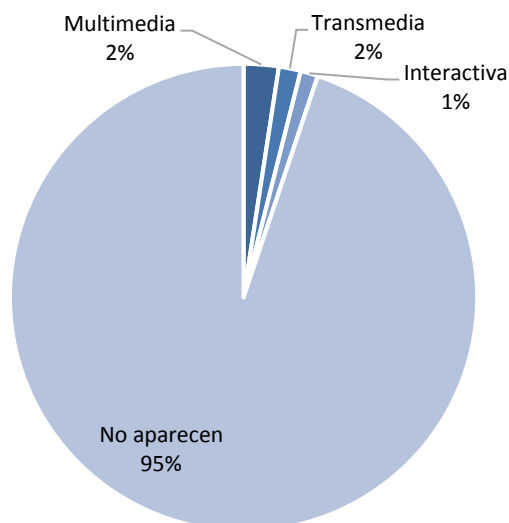


Fuente: elaboración propia.

Si se tiene en cuenta el curso académico al que pertenecen las asignaturas en las que se incorporan las palabras buscadas, los resultados muestran que es más habitual que pertenezcan al segundo ciclo, en concreto al tercer curso (8,5%), seguido de cuarto (5,7%), primero (5,4%) y segundo (4,5%). Específicamente, el término *transmedia* se emplea menos en asignaturas de primer curso (0,9%), mientras que su uso en segundo (2,4%), tercero (2,7%) y cuarto (2,7%) es similar.

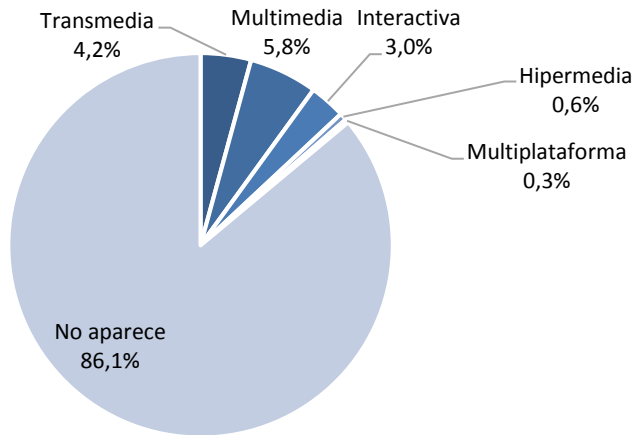
En cuanto al nombre de las asignaturas (figura 2), es muy poco habitual que incluyan los términos investigados. Cuando lo hacen, optan por recoger en la nomenclatura los términos *transmedia* (2%), *multimedia* (2%) e *interactivo* (1%). No hay ninguna asignatura que incluya en su título *crossmedia*, *storytelling*, *hipermedia* o *multiplataforma* ni que contenga combinaciones de ninguno de los términos analizados.

Figura 2. Términos en el nombre de las asignaturas



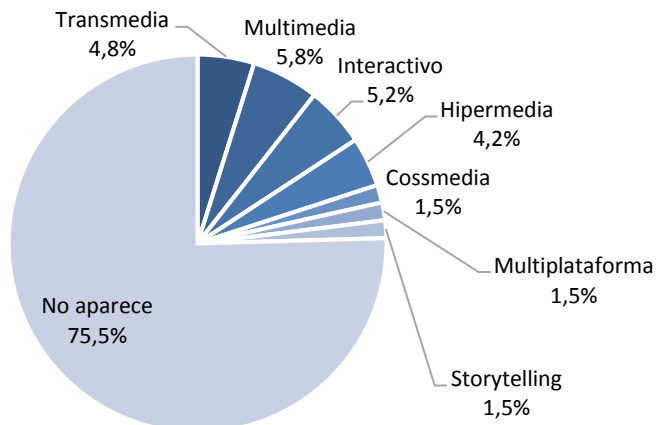
Fuente: elaboración propia.

Del 13,9% de las guías que sí recogen los ítems analizados en su apartado de objetivos o en la descripción de la materia (figura 3), las palabras con más presencia son *multimedia* (5,8%), *transmedia* (4,2%), *interactiva* (3%), *hipermedia* (0,6%) y *multiplataforma* (0,3%), por lo que resulta evidente que su uso no está muy extendido. Tampoco se emplean habitualmente combinaciones de los términos anteriores, ya que solo se detectan en el 2,7% de los documentos.

Figura 3. Términos en los apartados Objetivos y Descripción de las asignaturas

Fuente: elaboración propia.

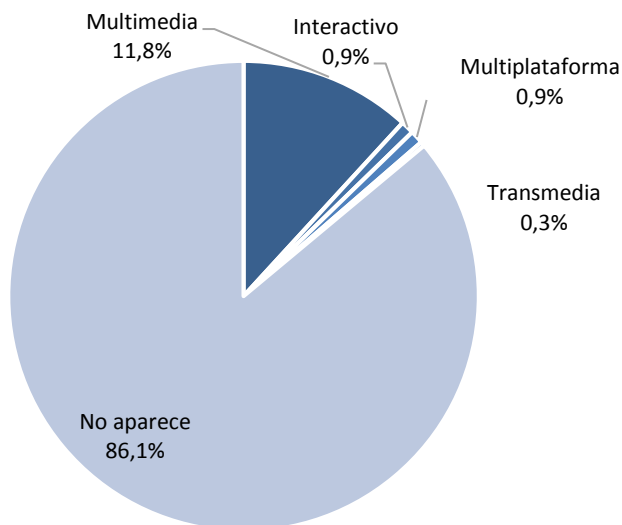
En relación con los contenidos, la sección de las guías docentes donde más importancia adquieren los términos analizados al aparecer en un 25% de las mismas, se aprecia una mayor variedad que en otros casos (figura 4). El término más empleado es multimedia (5,8%), seguido de interactivo (5,2%), transmedia (4,8%) e hipermedia (4,2%), mientras que *crossmedia*, multiplataforma y *storytelling* apenas se usan en el 1,5% de las guías estudiadas. De forma combinada, los términos se aplican en el 5,7% de los documentos analizados.

Figura 4. Términos en el apartado Contenidos de las asignaturas

Fuente: elaboración propia.

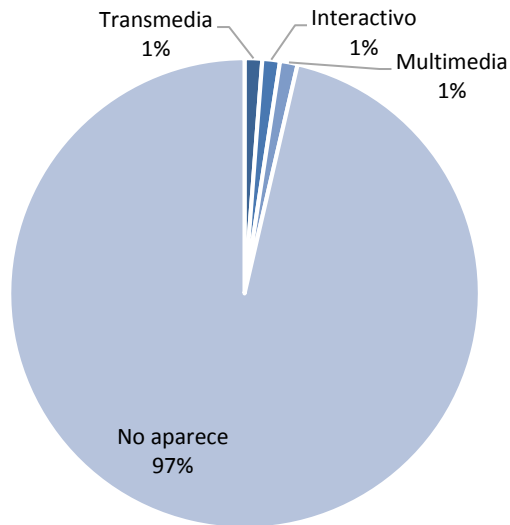
Con respecto a las competencias (figura 5), donde los conceptos objeto de estudio se recogen en el 14% de los documentos, es multimedia el término que prevalece (11,8%) ya que se hace un uso residual de interactivo (0,9%), multiplataforma (0,9%) y transmedia (0,3%). También aparecen de modo conjunto en un 1,2% de las guías.

Figura 5. Términos en el apartado Competencias de las asignaturas



Fuente: elaboración propia.

La evaluación es el apartado de las guías docentes donde menos presencia alcanzan los conceptos analizados, ya que únicamente se emplean en un 3% de los casos. Su uso (figura 6) se limita a transmedia, interactivo y multimedia, aunque en un 0,6% de las guías se utilizan de forma combinada. Los resultados muestran que es habitual que, aunque los términos de análisis se recojan en las competencias y en los contenidos de las materias, no se haga en la evaluación. Esto se debe a que los apartados de evaluación raramente especifican las temáticas que abordan sus componentes y suelen optar por indicar el tipo de actividad —examen, trabajo, prácticas, etc.— que formará parte de la calificación global, en lugar de declarar los contenidos o los resultados de aprendizaje que se esperan de las mismas.

Figura 6. Términos en el apartado Evaluación de las asignaturas

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, se ha podido observar que en algunas ocasiones los términos estudiados se emplean de manera combinada (tabla 1), independientemente de los apartados de las guías docentes de los que se trate. En estos casos, las combinaciones más usadas son multimedia e interactiva y transmedia e interactiva.

Tabla 1. Uso combinado de términos en los distintos apartados de las guías docentes

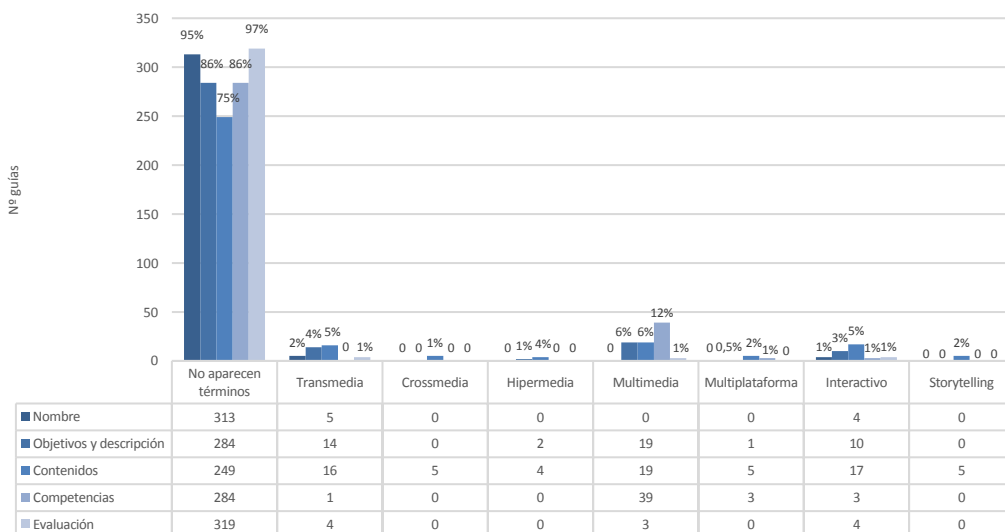
Apartados de las guías	Combinación de términos	% de guías
Nombre	—	0
Objetivos y descripción	Multimedia e interactiva	1,5
	Multimedia y transmedia	0,3
	Multimedia e hipermedia	
	Multimedia, interactiva y transmedia	
Contenidos	Multimedia, interactiva, transmedia e hipermedia	1,8
	Multimedia e interactiva	
	Transmedia e interactiva	
	Transmedia, <i>crossmedia</i> y multimedia	0,6

	Transmedia y multiplataforma Transmedia y multimedia Transmedia y <i>crossmedia</i> <i>Storytelling</i> e interactivo Transmedia, multimedia e hipermedia Transmedia, interactivo y multiplataforma <i>Storytelling</i> , hipermedia, multiplataforma y <i>crossmedia</i> <i>Storytelling</i> , hipermedia, multimedia, <i>crossmedia</i> y transmedia	0,3
Competencias	Multimedia e interactivo Multimedia y multisoporte Multimedia, interactivo y multiplataforma Multimedia, interactivo e hipertextualidad	0,3
Evaluación	Transmedia e interactivo	0,6

Fuente: elaboración propia.

Si se realiza un análisis comparado de la presencia de los términos en los diferentes apartados de las guías (figura 7), se comprueba que, a nivel global, el término más empleado es multimedia (25%), seguido de transmedia (12,03%), interactivo (10%), hipermedia (5%), multiplataforma (3,05%), *storytelling* (2%) y *crossmedia* (1%).

Figura 7. Comparativa de la presencia de los distintos términos en los apartados de las guías



Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Según los resultados de este estudio, se puede concluir que las estrategias transmedia para el aprendizaje no solo son perfectamente aplicables al ámbito de la educación superior (Ossorio-Vega, 2014), sino que su implementación es recomendable (Grandío-Pérez, 2016) para seguir la línea marcada por la Declaración de Bolonia (Unión Europea, 1999) y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Y es que, además de la pretensión declarada por el organismo europeo de fomentar las capacidades profesionales y la empleabilidad futura del alumnado (Armendáriz, 2015; Castelló-Martínez, 2020), la educación universitaria y, más concretamente, la Universidad española, deben adaptarse al nuevo paradigma comunicativo que es inherente a la propia existencia de los discentes (Gutiérrez-Pequeño et al., 2017; Sixto-García y Duarte-Melo, 2020). De este modo, y gracias a una metodología didáctica que incluya el componente transmedia, se aprovecharían mejor las capacidades de los estudiantes (Amici y Taddeo, 2018) y serviría a los docentes, a su vez, para comprender y comunicarse mejor con su alumnado (Barrios Rubio y Zambrano Ayala, 2014).

En coincidencia con estudios previos, la implantación de las herramientas transmedia como útiles para el aprendizaje en las facultades españolas es francamente mejorable, hecho que se constata por el escaso número de publicaciones científicas que se ocupan de ellas como medios para el aprendizaje en la enseñanza superior (Vicente Torrico, 2017). Asimismo, esta tímida introducción en las aulas de los elementos transmedia no explota todas sus posibilidades, centrándose mayoritariamente en la vertiente tecnológica y perdiendo gran parte de su potencial narrativo (Ossorio-Vega, 2014; Grandío-Pérez, 2016; Giraldo-López et al., 2020).

Este trabajo ha alcanzado su objetivo general al comprobar el grado de implantación de las narrativas transmedia como método de aprendizaje en los grados de Comunicación Audiovisual en las universidades públicas españolas. Los resultados muestran que su implementación como parte de las estrategias educativas resulta muy poco habitual en las metodologías recogidas en las guías docentes de las asignaturas.

Por otra parte, también se ha realizado la revisión de la producción científica sobre la aplicación práctica en la docencia de las narrativas transmedia en la educación superior. Estas publicaciones suponen un pequeño porcentaje respecto al total de los textos académicos que abordan el fenómeno transmedia, y son sorprendentemente escasos los materiales que tienen como objeto de estudio el empleo de estas estrategias en las metodologías docentes aplicadas al ámbito de la Comunicación. Las redes sociales —WhatsApp, Ins-

tagram, YouTube, etc.—, así como las plataformas virtuales Moodle, son los vehículos preferidos por aquellos que han incluido la vertiente transmedia a los programas de sus asignaturas. La formación de los profesionales de la docencia en estas técnicas, aplicar los elementos transmedia de manera transversal en los planes de estudio —y no como herramientas aisladas del resto del contenido de las programaciones docentes— y apelar a la participación de los estudiantes como agentes activos y creadores de contenido, deben ser las claves para el fomento del factor transmedia, en opinión de los autores consultados, en la Universidad española y en sus facultades de Comunicación.

Del análisis de las guías docentes de las asignaturas de los grados de Comunicación Audiovisual en España se puede concluir que el uso de las narrativas transmedia como estrategia aplicada a la docencia se encuentra infrutilizado pues su empleo es muy escaso en el contenido general de las guías de las materias que conforman los grados estudiados y particularmente en los sistemas de evaluación. Pese a que existen asignaturas centradas en aspectos multimedia y transmedia, y que en muchas otras que aparentemente no lo están tanto se abordan aspectos como la interactividad, las hipermediaciones o el *storytelling*, las narrativas transmedia suelen incluirse como parte de los contenidos o, en menor medida, de los objetivos o las competencias de las asignaturas. Algo razonable teniendo en cuenta que se trata de grados en Comunicación Audiovisual, un campo profesional donde los contenidos multimedia y transmedia están muy desarrollados.

No obstante, los resultados muestran, en coincidencia con estudios previos ya mencionados (Ossorio-Vega, 2014; Grandío-Pérez, 2016; Vicente Torrico, 2017; Giraldo-López et al., 2020), que la transmedialidad no se explota como método para facilitar la adquisición de conocimientos, destrezas y competencias, con independencia de que los objetivos de la materia a impartir estén o no vinculados a ella. Al no hacerlo se está desaprovechando la oportunidad de trabajar la transversalidad de estos recursos, que pueden promover el aprendizaje significativo e implicar al alumnado al convertirlo en sujeto activo de las creaciones transmedia, aunque aparentemente puedan no guardar relación con la asignatura. La asunción de estas estrategias como parte de las herramientas didácticas al servicio del alumnado puede revertir en un manejo más amplio y consistente de estas técnicas que, dado el peso que ya tienen en la actualidad, sin duda protagonizarán parte del futuro de la Comunicación Audiovisual.

Las limitaciones de esta investigación son las propias de trabajar con una muestra en lugar de con el universo de asignaturas que conforman los estudios de Comunicación Audiovisual en España. Sin embargo, como ya se ha

descrito en el método, su selección aleatoria y su tasa de representatividad aseguran la fiabilidad de los resultados, que ilustran el fenómeno analizado de manera clara.

Este trabajo supone un aporte a la literatura sobre el uso de las narrativas transmedia como método de aprendizaje y, más concretamente, en su aplicación a la educación superior en la rama de la Comunicación. Se trata de un tema de interés debido a que, pese a que ha quedado demostrada su utilidad en cuanto a los procesos de aprendizaje, aún no se ha abordado de manera amplia. Además, puede resultar apropiado para el profesorado al poner el foco en estrategias y herramientas que todavía no se han implementado de manera generalizada, pese a que pueden abordarse de manera transversal.

Como futuras líneas de investigación destacan el uso de la transmedialidad en todos los estudios superiores de Comunicación, tanto en centros públicos como privados, y su comparativa con las prácticas que se desarrollan en otros países, así como el estudio en profundidad de las prácticas concretas a través de las cuales se implementan en las distintas materias que las emplean.

Referencias bibliográficas

- ABDEL-HACK, E.M. & HELWA, H.S.A.A. (2014). Using digital storytelling and weblogs instruction to enhance EFL narrative writing and critical thinking skills among EFL majors at faculty of education. *Educational Research*, 5(1), 8-41. <http://dx.doi.org/10.14303/er.2014.011>
- ABRAHAMSON, C.E. (1998). Storytelling as a pedagogical tool in higher education. *Education*, 118(3), 440-452.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Storytelling-as-a-Pedagogical-Tool-in-Higher-Abrahamson/cac86141a4c59c2a24ec409785a771ad651c5ad6>
- ALONSO LÓPEZ, N. & TEROL BOLINCHES, R. (2020). Alfabetización transmedia y redes sociales: Estudio de caso de Instagram como herramienta docente en el aula universitaria. *Icono 14*, 18(2), 138-161.
<https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1518>
- ALPER, M. & HERR-STEPHENSON, R. (2013). Transmedia play: Literacy across media. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 2.
<https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol5/iss2/2/>
- ÁLVAREZ BORREGO, V., HERREJÓN OTERO, V.D.C., MORELOS FLORES, M. & RUBIO GONZÁLEZ, M. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 1.
<https://doi.org/10.35362/rie5251775>

- ALVES, P. (2011). Influencias bidireccionales entre realidad y ficción en las narrativas filmicas. En GARCÍA GARCÍA, F. y RAJAS, M., *Narrativas audiovisuales-Vol. 1: el relato* (pp. 139-156). Icono 14.
- AMICI, S. & TADDEO, G. (2018). Aprovechando en el aula las competencias transmedia. En SCOLARI, C. A. (Ed.), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 125-135). Universitat Pompeu Fabra.
- ANDRADE-VELÁSQUEZ, M. R. & FONSECA-MORA, M. C. (2021). Las narrativas transmedia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 12(2), 159-175.
<https://doi.org/10.14198/MEDCOM.17795>
- ANDRÉU ABELA, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Recuperado de
<https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/tecnicas-de-analisis-de-contenido-una-revision-actualizada>
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Títulos de Grado en Comunicación*.
<http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>
- ARMENDÁRIZ, E. (2015). El nuevo perfil del profesional de la Comunicación y las Relaciones Públicas. Una visión desde la perspectiva del mercado. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 5(9), 153-178.
<http://dx.doi.org/10.5783/RIRP-9-2015-09-153-178>
- BARRIOS RUBIO, A. & ZAMBRANO AYALA, W. (2014). Formación de comunicadores 'transmedia' para el público de la generación digital. *Index. comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 4(1), 13-36.
https://www.researchgate.net/publication/305651587_Formacion_de_comunicadores_transmedia_para_el_publico_de_la_generacion_digital
- BELLOTTI, E. (2015). *Qualitative Networks. Mixed Methods in Sociological Research*. Routledge.
- BISHOP, J.L. & VERLEGER, M.A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE national conference proceedings*, Atlanta, GA, 30(9), 1-18.
https://www.researchgate.net/publication/285935974_The_flipped_classroom_A_survey_of_the_research
- CABERO ALMENARA, J. (1994). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (03), 14-25. **<https://doi.org/10.3916/C03-1994-04>**
- CAMPALANS, C. (2015). Docencia/aprendizaje transmedia: una experiencia. *Razón y Palabra*, 19(1,89), 89-102.
<https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/211>

- CASTELLÓ-MARTÍNEZ, A. (2020). Las asignaturas de creatividad y estrategia en los Grados en Comunicación en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, (77), 143-178. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1453>
- CASTRO-MARTÍNEZ, A. & DÍAZ-MORILLA, P. (2019). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia del Cine a través de una estrategia de storytelling y storydoing teatral aplicada al ámbito universitario. *Revista ICONO14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 17(2), 154-181. <https://doi.org/10.7195/ri14.v17i2.1378>
- CHENOVRT-GONZÁLEZ, J. & CASTELLÓ-BELDA, R. (2018). Formación radiofónica universitaria en el modelo transmedia: el caso de Ràdio Universitat (2011-2015). *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 9(1), 97-116. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.6>
- COBO, C. & MORAVEC, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- COLL, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Universitat de Barcelona.
- CORTIZO PÉREZ, J.C., CARRERO GARCÍA, F.M., MONSALVE PIQUERAS, B., VELASCO COLLADO, A., DÍAZ DEL DEDO, L.I. & PÉREZ MARTÍN, J. (2011). *Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos*. Universidad Europea. <http://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/1750>
- COSTA-SÁNCHEZ, C. & GUERRERO-PICO, M. (2020). What is whatsapp for? Developing transmedia skills and informal learning strategies through the use of Whatsapp—a case study with teenagers from Spain. *Social Media+ Society*, 6(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2056305120942886>
- COULTER, C., MICHAEL, C. & POYNOR, L. (2007). Storytelling as pedagogy: An unexpected outcome of narrative inquiry. *Curriculum Inquiry*, 37(2), 103-122. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00375.x>
- CROMPTON, H., BURKE, D. & GREGORY, K. H. (2017). The use of mobile learning in PK-12 education: A systematic review. *Computers & Education*, (110), 51-63. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.013>
- DE CASTRO MARTÍN, P.L. & SÁNCHEZ-MACÍAS, I. (2019). #Souvenirs1936 Transmedia y procesos de identidad en el aprendizaje de la Guerra Civil Española. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, 33(94), 63-82. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72028>

- DEL MORAL PÉREZ, M.E., VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L. & NEIRA PIÑEIRO, M.R. (2017). Competencias comunicativas y digitales impulsadas en escuelas rurales elaborando digital storytelling. *Aula Abierta*, 45(1), 15-24.
<https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.15-24>
- DEL RÍO, O. & VELÁZQUEZ, T. (2005). Planificación de la investigación en Comunicación: fases del proceso. En BERGANZA, R. y RUIZ SAN ROMÁN, J.A., *Investigar en comunicación* (pp. 43-76). McGraw Hill Interamericana de España.
- DREON, O., KERPER, R.M. & LANDIS, J. (2011). Digital storytelling: A tool for teaching and learning in the YouTube generation. *Middle School Journal*, 42(5), 4-10. **<https://doi.org/10.1080/00940771.2011.11461777>**
- EDWARDS, G. (2010). *Mixed-Method Approaches to Social Network Analysis*. ESRC National Centre for Research Methods.
- ESTRADA GARCÍA, A. (2015). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC'S. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 3(5), 123-138. **<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4932698>**
- FEIJOO-FERNÁNDEZ, B. & GARCÍA-GONZÁLEZ, A. (2018). Impulso transmedia en las radios universitarias. Análisis de El Escaparate, programa de radio de la Universidad de Vigo. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 9(1), 137-149.
<https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.9>
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, (24), 35-56.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- FLEMING, L. (2013). Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: "Inanimate Alice" as an Exemplar. *Journal of media literacy education*, 5(2), 370-377.
<https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol5/iss2/3/>
- GARCÍA-PEÑALVO, F.J. & CORELL, A. (2020). La Covid-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98.
<https://gredos.usal.es/handle/10366/144140>
- GARCÍA-PEÑALVO, F.J. (2020). El sistema universitario ante la COVID-19: Corto, medio y largo plazo. *Universidad*.
<https://www.universidadsi.es/sistema-universitario-covid-19/>
- GÉRTRUDIX BARRIO, M., RAJAS FERNÁNDEZ, M. & ÁLVAREZ GARCÍA, S. (2017). Metodología de producción para el desarrollo de contenidos audiovisuales

- y multimedia para MOOC. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 183-203. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.1.16691>
- GIRALDO-LUQUE, S., TEJEDOR, S., PORTALÉS-OLIVA, M. & CARNIEL-BUGS, R. (2020). Competencias transmedia en estudiantes de Periodismo: producción y edición de contenidos informativos multimedia. *Revista ICONO14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 18(1), 84-110. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1445>
- GRANDÍO-PÉREZ, M. M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave*, 19(1), 85-104. <http://dx.doi.org/10.5294/pacla.2016.19.1.4>
- GREEN, M. C. (2004). Storytelling in teaching. *APS Observer*, 17(4). <https://www.psychologicalscience.org/observer/storytelling-in-teaching>
- GUTIÉRREZ-PEQUEÑO, J.M., FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, E. & DE LA IGLESIA-ATIENZA, L. (2017). Narrativas transmedia con jóvenes universitarios. Una etnografía digital en la sociedad hiperconectada. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, (57), 81-95. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3108>
- HARRIS, A. & JONES, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 4(40), 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- HERNÁNDEZ ORTEGA, J. & ROVIRA-COLLADO, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *ReSed. Revista de Estudios Socioeducativos*, (8), 80-94. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.7
- HERNÁNDEZ-SAMPERI, R., FERNÁNDEZ-COLLADO, C. & BAPTISTA-LUCIO, P. (2014). Selección de la muestra. En HERNÁNDEZ-SAMPERI, R., *Metodología de la Investigación* (6ª ed., pp. 170-191). McGraw-Hill. https://www.academia.edu/31536788/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_SAMPERI
- IGARTUA, J.J. & MUÑIZ, C. (2008). Identificación con los personajes y disfrute ante largometrajes de ficción. Una investigación empírica. *Comunicación y Sociedad*, 21(1), 25-52. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/8472>
- ILLERA, J.L.R. & MONROY, G.L. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias* 2(1), 5-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3047308>
- JENKINS, H. (2003). Transmedia storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>

- LABRADOR PIQUER, M.J. & ANDREU ANDRÉS, M.A. (ed.) (2008). *Metodologías Activas*. Editorial UPV.
- LACHAT-LEAL, C. (2016). Traducción audiovisual y narración transmedia: aprendizaje situado. *Opción*, 32(11), 757-767.
https://www.researchgate.net/publication/320410827_Traduccion_audiovisual_y_narracion_transmedia_aprendizaje_situado
- LAMBERT, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge. **<https://doi.org/10.4324/9780203102329>**
- LUGMAYR, A., SUTINEN, E., SUHONEN, J., SEDANO, C.I., HLAVACS, H. & MONTERO, C.S. (2017). Serious storytelling—a first definition and review. *Multimedia tools and applications*, 76(14), 15707-15733.
<https://doi.org/10.1007/s11042-016-3865-5>
- MARTÍNEZ, L.V. & PÉREZ DEL MORAL, M.E. (2013). 'Digital storytelling': una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 115.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41237
- MARTÍNEZ RODRIGO, E. & GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2012). Renovación, innovación y TIC en el EEES. *Revista ICONO14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 7(3), 50-63.
<https://doi.org/10.7195/ri14.v7i3.302>
- MASANET, M.J., GUERRERO-PICO, M. & ESTABLÉS, M.J. (2019). From digital native to digital apprentice. A case study of the transmedia skills and informal learning strategies of adolescents in Spain. *Learning, media and technology*, 44(4), 400-413. **<https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1641513>**
- MCCARTHY, E., TIU, M. & LI, L. (2018). Learning math with curious George and the odd squad: Transmedia in the classroom. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(2), 223-246.
https://www.researchgate.net/publication/324904035_Learning_Math_with_Curious_George_and_the_Odd_Squad_Transmedia_in_the_Classroom
- MORALES, S., CABRERA, M. & RODRÍGUEZ, G. (2018). Estrategias de aprendizaje informal de habilidades transmedia en adolescentes de Uruguay. *Comunicación y sociedad*, (33), 65-88.
<https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7007>
- OHLER, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63(4), 44-47.
<https://www.ascd.org/el/articles/the-world-of-digital-storytelling>
- OSSORIO-VEGA, M.Á. (2014). Aplicación de la narrativa transmedia en la enseñanza universitaria en España: Aprendizaje colaborativo, multiplataforma y multiformato. *TECHNO REVIEW. International*

- Technology, Science and Society Review*, 3(2).
<https://doi.org/10.37467/gka-revtechno.v3.1186>
- OVELAR-BELTRÁN, R., BENITO GÓMEZ, M. & ROMO URIARTE, J. (2009). Nativos digitales y aprendizaje. *Revista ICONO14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 7(1), 31-53.
<https://doi.org/10.7195/ri14.v7i1.332>
- PÉREZ-MANZANO, A. & ALMELA-BAEZA, J. (2018). Gamificación transmedia para la divulgación científica y el fomento de vocaciones procientíficas en adolescentes. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, (55), 93-103.
<https://doi.org/10.3916/C55-2018-09>
- PÉREZ-ORDÓÑEZ, C., CASTRO-MARTÍNEZ, A., TORRES-MARTÍN, J.L. & VILLENA ALARCÓN, E. (2021). La creatividad en la universidad española. *Revista ICONO 14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 19(2), 36-65. **<https://doi.org/10.7195/ri14.v19i2.1674>**
- RAYBOURN, E.M. (2014). A new paradigm for serious games: Transmedia learning for more effective training and education. *Journal of computational science*, 5(3), 471-481. **<https://doi.org/10.1016/j.jocs.2013.08.005>**
- ROBIN, B.R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
<https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- RODRIGUES, P. & BIDARRA, J. (2016). Transmedia storytelling as an educational strategy: a prototype for learning English as a second language. *International Journal of Creative Interfaces and Computer Graphics (IJCICG)*, 7(2), 56-67. **https://www.academia.edu/31666212/Transmedia_Storytelling_as_an_Educational_Strategy_A_Prototype_for_Learning_English_as_a_Second_Language**
- SADIK, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56(4), 487-506.
<https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8>
- SCOLARI, C. A. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de cultura digital*, (1), 71-81.
- SCOLARI, C.A. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos: Revista de pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, (193), 13-23.
<https://repositori.upf.edu/handle/10230/27788>
- SCOLARI, C.A., LUGO RODRÍGUEZ, N. & MASANET, M. J. (2019). Educación transmedia: de los contenidos generados por los usuarios a los contenidos

- generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 116-132. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- SCOLARI, C.A., MASANET, M.J., GUERRERO-PICO, M. & ESTABLÉS, M.J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El profesional de la información (EPI)*, 27(4), 801-812. <https://doi.org/10.3145/EPI>
- SIXTO-GARCÍA, J. & DUARTE MELO, A.G.S. (2020). Self-destructive content in university teaching: new challenge in the Digital Competence of Educators. *Communication & Society*, 33(3), 187-199. <https://doi.org/10.15581/003.33.3.187-199>
- SPÍNOLA-SANJUÁN, M. & CASTRO-MARTÍNEZ, A. (2021). Los museos como espacio para la comunicación y el aprendizaje. En LIBERAL ORMAECHEA, S. y SIERRA SÁNCHEZ, J. (Coord.), *Retos y desafíos de la innovación educativa en la era post COVID-19* (pp. 455-477). McGraw-Hill Interamericana de España.
- UNIÓN EUROPEA (1999). *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. Bolonia, Italia. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11088>
- VÁZQUEZ-HERRERO, J., LÓPEZ-GARCÍA, X. & LOVATO, A. (2017). Transmedia from university. Case study of DocuMedia model. *12th Iberian Conference On Information Systems And Technologies (CISTI)*. Lisboa, Portugal.
- VICENTE TORRICO, D. (2017). Estudio bibliométrico de la producción científica sobre narrativa transmedia en España hasta 2016: Análisis descriptivo de las 20 principales revistas de comunicación españolas según Google Scholar Metrics (h5). *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, (14), 141-160. <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2017.14.8>
- VIDAL LEDO, M. & RIVERA MICHELENA, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4), 1-15. <https://www.coursehero.com/file/52524290/Investigaci%C3%B3n-Acci%C3%B3npdf/>
- YACUZZI, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Serie Documentos de Trabajo, 296, Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA). <https://www.econstor.eu/dspace/handle/10419/84390>