

Rayón-Rumayor, L., Barroso-Moreno, C., Meneghel, G. & Hernández-Ortega, J. (2026). Multimodalidad como estrategia de formación docente en redes sociales: acción didáctica en la gamificación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(2), 97-117.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.715861>

Multimodalidad como estrategia de formación docente en redes sociales: acción didáctica en la gamificación

Laura Rayón-Rumayor, Carlos Barroso-Moreno, Giulia Meneghel, José Hernández-Ortega
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

La gamificación se ha consolidado como una de las metodologías con mayor presencia en el ecosistema digital educativo, debido a su potencial demostrativo y formatos fácilmente compartibles. El objetivo es determinar los comportamientos y las configuraciones multimodales de las publicaciones de gamificación del profesorado en X, Instagram y TikTok, atendiendo a etapa educativa, género y tipo de contenido. La metodología mixta combina técnicas de Big Data (N=189.414 publicaciones) y análisis de contenido manual de un corpus de publicaciones docentes más virales (N=189; 35 X, 86 Instagram y 68 TikTok). Los resultados muestran que la actividad se concentra en Educación Primaria (60,47%), seguida de Educación Secundaria y Bachillerato (25,00%), con patrones de género diferenciados por etapa, mayor presencia masculina en la Educación Universitaria. La multimodalidad está prácticamente omnipresente y se ajusta a las posibilidades expresivas de cada plataforma: predomina en Instagram con un 77,64% de “Me gusta”, especialmente texto+carrusel, con un 49,42% de publicaciones; en TikTok aparece con un 20,97%, exclusivamente definida por texto+vídeo y en X, con un 10,47%, se conforma bajo texto+imagen. Destaca la acción docente orientada a la aplicación de recursos con un 70,35% de publicaciones, y asociada a formatos visuales complejos, lo que configura las redes como repositorios prácticos de recursos y sugiere tensiones entre aplicabilidad inmediata, validación pedagógica y formación crítica.

Palabras clave

Formación docente; gamificación; multimodalidad; redes sociales.

Contacto:

Laura Rayón-Rumayor, larayon@ucm.es

Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2024-2027. Referencia del proyecto: PID2024-159262NB-I00.

Multimodality as a Teacher Professional Development Strategy on Social Media: Didactic Action in Gamification

Abstract

Gamification has become one of the most prominent approaches in the digital education ecosystem due to its demonstrative potential and its compatibility with highly shareable social media formats. This study aims to identify teachers' posting behaviours and the multimodal configurations through which gamification-related content circulates on X, Instagram, and TikTok, considering educational stage, sociodemographic variables, content type, and pedagogical orientation. A mixed-methods design combines Big Data techniques to collect a large dataset (N = 189,414) with a manual content analysis of a high-visibility corpus (N = 189; 35 on X, 86 on Instagram, and 68 on TikTok). Results indicate that activity concentrates in Primary Education (60.47%), followed by Secondary Education and Upper Secondary/Baccalaureate (25.00%), with stage-specific gender patterns (e.g., higher male presence in Higher Education: 4.65% vs. 1.75%). Multimodality is practically omnipresent and adapts to the expressive possibilities of each platform: it predominates on Instagram with 77.64% of "Likes," especially text+carousel formats, accounting for 49.42% of posts; on TikTok it appears in 20.97%, exclusively defined by text+video; and on X, at 10.47%, it consists of text+image. The teaching action focused on resource application stands out, with 70.35% and is associated with complex visual formats in the most viral posts, positioning social media as practical repositories of resources while revealing tensions between immediate applicability, pedagogical validation, and critical professional learning.

Key words

Teacher professional development; gamification; multimodality; social media.

Introducción

En los últimos años, las redes sociales se han consolidado como espacios informales clave para la formación continua y horizontal del profesorado (Marcelo-Martínez et al., 2024; Nelimarkka et al., 2021; Prestridge, 2019). La investigación demuestra que estos entornos satisfacen a una necesidad creciente de intercambio profesional, al facilitar la conexión entre docentes, el intercambio de experiencias y el aprendizaje entre iguales en contextos no institucionalizados (Goodyear et al., 2014; Marcelo-Martínez et al., 2024). Entre sus principales atractivos se encuentran la accesibilidad, la inmediatez y el bajo coste, lo que reduce barreras frecuentes de los modelos tradicionales de desarrollo profesional, como la falta de tiempo o de recursos (Slagoski et al., 2019). Además, estas plataformas favorecen la creación de comunidades basadas en intereses compartidos, configurando espacios de afinidad donde circulan recursos, narrativas y repertorios de práctica (Carpenter et al., 2020; Gee, 2005; Staudt Willet, 2024).

Las redes sociales como espacios multimodales de formación docente

La literatura subraya los beneficios interrelacionados y asociados al uso de redes sociales para el desarrollo profesional docente. Diversos estudios señalan que facilitan el acceso a recursos, amplían las redes profesionales y contribuyen a la generación y difusión de contenido pedagógico, con posibles efectos en prácticas de aula (Greenhow y Galvin, 2020; Holmes et al., 2013; Salihoglu y Çetin, 2024; Staudt Willet, 2024). Desde una perspectiva

relacional, estos espacios también se destacan como espacios de apoyo emocional y motivacional, en los que el profesorado encuentra reconocimiento, refuerza su identidad profesional y construye sentido de pertenencia (Mercado y Shin, 2025; Nochumson et al., 2018). Asimismo, las redes sociales potencian su capacidad formativa al operar mediante comunicación multimodal, combinando texto, imagen, vídeo y audio (Kress, 2010). Este sistema semiótico transforma la forma en que se presenta el contenido pedagógico y sitúa al profesorado como creador y consumidor de propuestas educativas, con implicaciones para el desarrollo de competencias digitales y alfabetizaciones propias de una sociedad multimodal y multimedia (Trigo Ibáñez et al., 2024; Wesely, 2013).

Sin embargo, la literatura identifica también problemáticas, como se abordará a continuación. En primer lugar, la centralidad de la multimodalidad plantea interrogantes sobre el proceso de construcción y validación del conocimiento pedagógico en dichos espacios. La combinación de modos semióticos tiene el poder de ampliar las posibilidades expresivas, pero también desplazar la atención hacia el diseño y la apariencia, en detrimento de procesos de elaboración conceptual y reflexión crítica (Jones, 2013; Kress y Van Leeuwen, 2001). En segundo lugar, la abundancia de recursos y su fácil acceso pueden favorecer dinámicas de uso didáctico superficial, especialmente cuando se confiere autoridad a perfiles que pueden ser percibidos como expertos, sin una fundamentación pedagógica sólida del contenido difundido (Prestridge et al., 2019; Staudt Willet, 2024). Desde una perspectiva crítica, estas dinámicas pueden interpretarse como parte de procesos más amplios de tecnificación de la enseñanza. En este sentido, las propuestas didácticas se presentan como soluciones técnicas aparentemente transferibles, desligadas de contextos prácticos, fines educativos y marcos éticos (Apple, 1982; Biesta, 2009; Bruzzone, 2023; Giroux, 1988; Meirieu, 2022). Finalmente, la investigación concluye que el desarrollo profesional docente mediado en redes sociales puede estar sujeto a intereses comerciales (Berry, 2015). La construcción de marca personal y la monetización de contenidos pueden desdibujar objetivos colaborativos y transformar la formación entre iguales en un producto de consumo (Prestridge, 2019). A lo anteriormente señalado se suman las lógicas algorítmicas de las plataformas, las cuales tienden a priorizar visibilidad sobre la calidad o de la relevancia pedagógica de los contenidos. Asimismo, se destaca la influencia del género masculino como un patrón asociado a la popularidad de los perfiles (Barroso-Moreno et al., 2024).

La formación docente sobre gamificación en redes sociales

En este contexto, sin embargo, la gamificación emerge como una temática de particular relevancia debido a su notable visibilidad y popularidad, dado el atractivo que tiene el juego representa como estrategia pedagógica para el profesorado. Su centralidad puede explicarse, además, por su afinidad con discursos contemporáneos sobre innovación educativa, motivación del alumnado y uso didáctico de tecnologías, así como por su potencial práctico. Además, la gamificación se vincula con enfoques que incorporan narrativas y diseños transmedia, incrementando su compatibilidad con entornos comunicativos multimodales característicos de redes como Instagram o TikTok (Ruiz-Bañuls et al., 2021). Las propuestas de gamificación en plataformas digitales, tanto en forma de recursos como de experiencias narradas, pueden ser contenidos de interés para el profesorado que busca nuevas metodologías de enseñanza (Marcelo y Marcelo, 2021; Izquierdo-Iranzo y Gallardo-Echenique, 2020; Villalustre y Méndez, 2025).

No obstante, precisamente las condiciones que explican la expansión y visibilidad de la gamificación en redes sociales también obligan a problematizar el valor de estos espacios como entornos de formación docente en este ámbito. En primer lugar, es importante señalar que la investigación educativa no es concluyente en relación con el valor de la gamificación para promover el compromiso, la implicación y la participación del alumnado (Luo, 2022; Toda

et al., 2018). Asimismo, se han documentado limitaciones y riesgos cuando se reduce a un repertorio superficial, o cuando se desplaza el foco desde los objetivos curriculares hacia dinámicas de recompensa, competición o mero entretenimiento (Hanus y Fox, 2015). Actualmente, no se han identificado evidencias sólidas que respalden decisiones didácticas fundamentadas en fines educativos de valor. En este sentido, cabe señalar que la investigación sobre la gamificación no ha logrado formular una teoría didáctica que respalde su aplicación práctica (Krath et al., 2021; Pérez-Granados y Muñoz-González, 2024). Por lo tanto, es posible que la práctica pueda adelantarse a la teoría y que la gamificación no se considere más que una tendencia pedagógica, en lugar de constituir un conjunto de conocimientos teórico-prácticos sólidos (Barrio-Maestre, 2025).

En segundo lugar, las diferentes redes sociales operan bajo modelos de publicación caracterizados por la rápida circulación y consumo de contenido, la búsqueda de aplicabilidad inmediata, la estandarización de formatos y la validación social basada en métricas de interacción entre usuarios. Por todo ello, es crucial que las propuestas y materiales didácticos publicados en las redes sociales sean objeto de un análisis riguroso, que comprenda aspectos como: la forma en la que se presentan, la semiótica empleada, los condicionantes socioeducativos bajo los cuales circulan así como la tipología de los perfiles de los usuarios que las publican (Hurtado Torres et al., 2019).

Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo (O1) de este estudio es determinar los comportamientos de publicación del profesorado y las configuraciones multimodales que conforman contenidos de gamificación educativa en X, Instagram y TikTok, atendiendo a etapa educativa, género y tipo de contenido de las publicaciones.

A partir de este objetivo general, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- P1. ¿Cómo se distribuye la actividad del profesorado en redes sociales sobre educación y gamificación según nivel educativo y género?
- P2. ¿Qué componentes multimodalidades caracterizan las publicaciones del profesorado con mayor visibilidad en redes sociales?
- P3. ¿Qué tipos de contenido están asociado a las publicaciones del profesorado?

Metodología

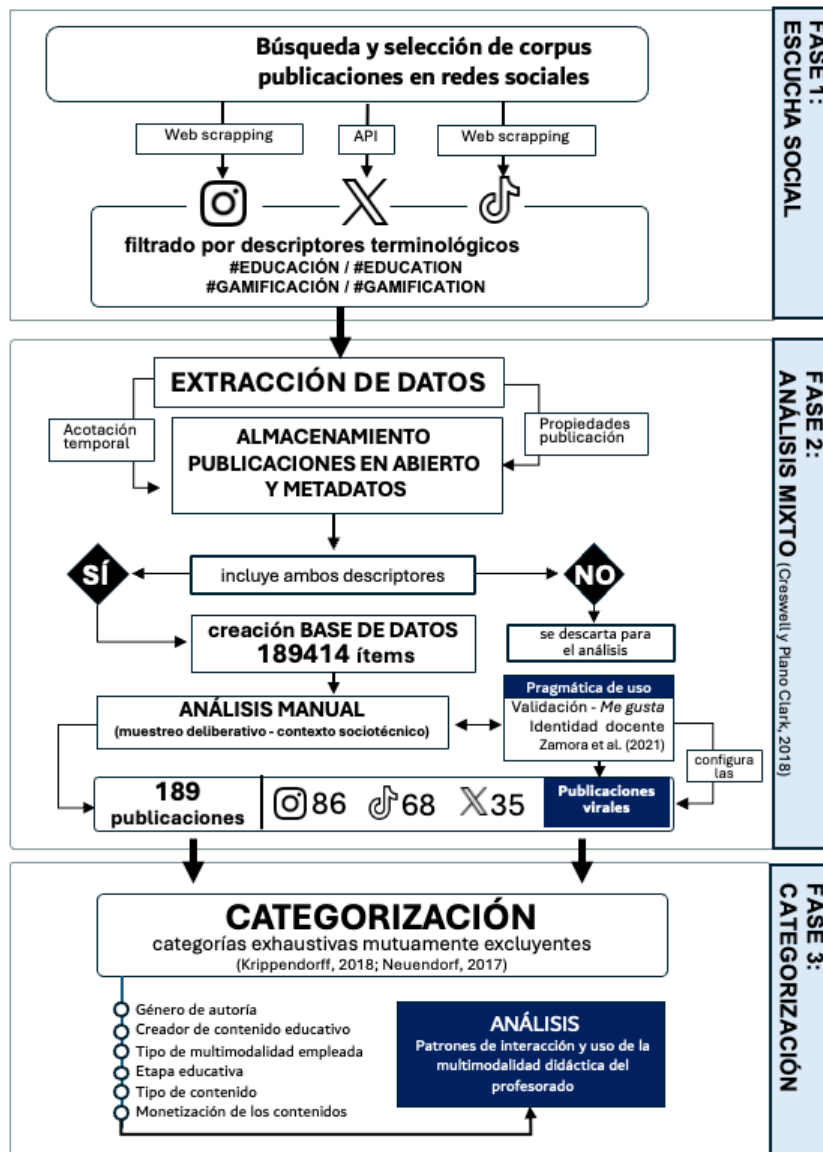
La investigación se diseñó con una metodología mixta que integró técnicas de Big Data y el análisis de contenido manual. Este enfoque permitió identificar el comportamiento de difusión y la confirmación de la multimodalidad de las publicaciones. Esta combinación resulta coherente con enfoques de métodos mixtos en ciencias sociales (Creswell y Plano Clark, 2018) y con propuestas consolidadas de análisis de contenido aplicadas a la comunicación digital (Krippendorff, 2018; Neuendorf, 2017). Asimismo, el planteamiento asumió las recomendaciones de la investigación crítica sobre Big Data, que subraya la necesidad de complementar la medición masiva con lecturas interpretativas sensibles al contexto sociotécnico en el que se producen los datos (Boyd y Crawford, 2012; Kitchin, 2014).

La Figura 1 sintetiza el itinerario metodológico desde la captura de publicaciones hasta la generación y comunicación de resultados. En el primer bloque se delimitó el fenómeno mediante palabras clave y se activó la monitorización en las tres plataformas. A continuación, se ejecutó la extracción y almacenamiento de publicaciones en abierto y sus metadatos en una base de datos. En una tercera fase, se aplicaron procesos de transformación, explotación

analítica y visualización, que permitieron describir patrones de comportamiento y orientar la selección del corpus intensivo de publicaciones virales. Finalmente, el flujo incorporó una fase de comunicación científica, transferencia y verificabilidad de los hallazgos. Por ello, la base completa está disponible con gráficos dinámicos en Power BI (<https://bit.ly/3ZaRTEU>) y las 189 publicaciones docentes con todo el detalle en el repositorio (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.31222732>)

Figura 1.

Flujo de trabajo metodológico para la escucha social, extracción, procesamiento, análisis y difusión de resultados sobre gamificación y profesorado en X, Instagram y TikTok.



Muestra

La muestra se construyó en dos niveles complementarios mediante una estrategia de escucha social orientada a la captura de publicaciones con las palabras clave gamificación y educación en X, Instagram y TikTok.

En el primer nivel, se recopiló una extensa base de datos procedentes de publicaciones en español e inglés, empleando un filtro de consulta basado en a través de los descriptores: (*gamificación OR gamification*) AND (*educación OR education*). La extracción se llevó a cabo a través de la infraestructura en la nube de Microsoft, implementando una monitorización elástica para adaptarse a las fluctuaciones en la carga de publicaciones. En X se accedió mediante API para recuperar publicaciones; en Instagram y TikTok se aplicaron técnicas de *web scraping* orientadas a la descarga de contenido HTML y a la extracción programática de atributos y métricas visibles. En todos los casos, cuando una publicación cumplía con la consulta definida, se almacenaba en una base de datos asignándole un identificador inequívoco. En caso contrario, se descartaba. Este enfoque conlleva dos implicaciones metodológicas: en primer lugar, no ha sido posible recuperar publicaciones anteriores al inicio de la monitorización; en segundo lugar, las métricas de interacción no fueron definitivas en el momento de publicación. A fin de estabilizar la medición de la visibilidad, se determinó una ventana de siete días a partir de la fecha de publicación. Una vez transcurrido el periodo mencionado, se procedió a la utilización del identificador para la recuperación de las propiedades de la publicación y el registro de las métricas, bajo la premisa de que la viralidad tiende a concentrarse en los primeros días. Si bien la literatura no presenta un criterio unificado respecto al concepto de viralidad (Zamora et al., 2021), en este estudio, y con el fin de homogeneizar el análisis de las tres redes sociales, se ha tomado como referencia el número de “Me gusta” para estimar y ordenar, de mayor a menor, las publicaciones y perfiles más virales. El volumen total recuperado en el nivel masivo fue de $N = 189414$ publicaciones.

En el segundo nivel, se seleccionó un corpus exhaustivo de datos para su análisis manual, mediante la aplicación rigurosa del muestreo deliberativo de publicaciones que han demostrado una alta capacidad de viralización. Para facilitar la comparación entre redes, se utilizó el número de “Me gusta” como indicador transversal y se aplicó el criterio de adscripción docente del emisor. El corpus manual quedó compuesto por $N = 189$ publicaciones: 86 de Instagram, 68 de TikTok y 35 de X. Este diseño permitió responder al objetivo general (O1) combinando una lectura macro de volumetría y visibilidad con una lectura micro centrada en las publicaciones docentes más influyentes.

Categorización

El análisis manual de las publicaciones más virales de docentes se desarrolló mediante el establecimiento de categorías previas de análisis derivadas de las preguntas de investigación. El diseño de la categorización se apoyó en principios del análisis de contenido con categorías exhaustivas mutuamente excluyentes (Krippendorff, 2018; Neuendorf, 2017). La codificación se realizó con un criterio conservador: cuando no existían evidencias suficientes para asignar una categoría se utilizó la opción “se desconoce”.

Tabla 1.

Categorías y subcategorías manuales de las publicaciones

| | |
|------------------------------------|--------------|
| Género del autor de la publicación | Femenino |
| | Masculino |
| | Se desconoce |
| Creador de contenido educativo | Sí |
| | No |
| | Se desconoce |

| | | |
|--|-------------------------------------|--|
| Multimodalidad de la publicación | Texto + imagen/es | |
| | Texto + Infografía | |
| | Texto + Carrusel | |
| | Texto + Video | |
| Etapa educativa | Educación Infantil | |
| | Educación Primaria | |
| | Educación Secundaria y Bachillerato | |
| | Educación Universitaria | |
| | Se desconoce | |
| Tipo de contenido | Descriptivo de la acción docente | Actividad puntual |
| | | Conjunto de actividades |
| | | Proyecto educativo |
| | | Experiencia vivida |
| | Formativo | Recurso formativo (teórico/conceptual) |
| | | Reflexión |
| Remuneración económica por la creación de contenidos | Sí | Aplicación (web/digital) |
| | No | |
| | Se desconoce | |

La Tabla 1 presenta las categorías y subcategorías empleadas para la codificación manual, y en el Anexo, Tabla 2, se exponen ejemplos representativos de publicaciones analizadas. La pregunta P1 se respondió con las siguientes categorías: “género del autor de la publicación”, “creador de contenido educativo” y “etapa educativa”. Esta última variable se asignó exclusivamente cuando aparecía explicitada en el perfil o en la publicación. La pregunta P2 se agrupó entorno a la variable “multimodalidad de la publicación”. La multimodalidad se definió atendiendo a la combinación de distintos sistemas de representación. En Instagram se distinguieron infografías, entendidas como piezas visuales estructuradas con finalidad explicativa, frente a carruseles, definidos como secuencias de láminas que organizan el contenido por pasos. La pregunta P3 se agrupó entorno a la variable “tipo de contenido”, definida por tres categorías excluyentes: descripción de la acción didáctica (actividad puntual, conjunto de actividades, proyecto educativo, experiencia vivida) formación (recurso formativo teórico/conceptual, reflexión) y recursos tecnológicos (aplicación web/digital). Esta distinción permitió analizar si la visibilidad en redes favorece repertorios de uso inmediato frente a contenidos avalados por fundamentos pedagógico-didácticos.

Por último, se codificó la variable “remuneración económica por la creación de contenidos”, para explorar tensiones entre el intercambio formativo entre iguales altruistas y dinámicas

de mercantilización en plataformas. La visualización de patrones se desarrolló mediante herramientas de inteligencia empresarial, Power BI, conectadas a la base de datos, lo que facilitó explorar tendencias, detectar concentraciones y apoyar la interpretación de los resultados con trazabilidad desde la captura hasta la fase de análisis.

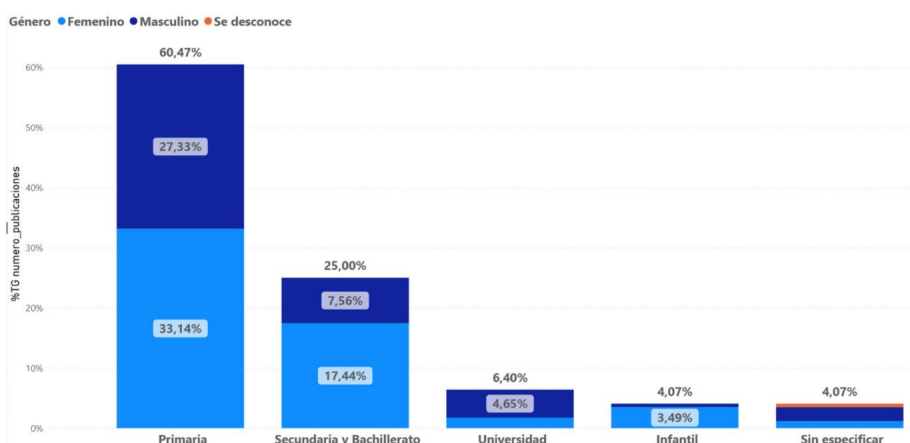
Resultados

Los resultados se estructuraron en tres subapartados que respondieron, respectivamente, a la distribución de la actividad docente según etapa y género, a las configuraciones multimodales asociadas a mayor visibilidad en cada plataforma y, finalmente, a tipos de contenido y monetización que caracterizan la difusión de las publicaciones. Esta organización permitió describir patrones comparables entre redes y, a la vez, situar cómo las lógicas comunicativas y de visibilidad, propias de cada plataforma, condicionan qué contenido pedagógico se hace más visible.

Distribución de la actividad docente en redes sociales según etapa educativa y género

En relación con la distribución de la actividad del profesorado sobre gamificación educativa (P1), los resultados de la Figura 2 muestran que la producción de publicaciones de alta visibilidad se concentró de forma muy marcada en la Educación Primaria (60,47%), seguida por la Educación Secundaria y Bachillerato (25,00%), mientras que la Educación Universitaria (6,40%) y la Educación Infantil (4,07%) tuvieron una presencia mucho menor. Esta distribución situó el interés por la gamificación en las etapas obligatorias, especialmente en Educación Primaria, donde la circulación de recursos didácticos y propuestas prácticas parece adquirir mayor interés social.

Figura 2.
Número de publicaciones por etapa educativa y género.



Al incorporar la variable de género, se observaron patrones diferenciados por etapa. En el marco de la Educación Primaria, a pesar de que se trata de un nivel estructuralmente feminizado¹ en muchos sistemas educativos, la actividad en redes sociales apareció

¹ Fuente: Informe UNESCO (2025). *Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education: Lead for learning*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/EFLH5184>

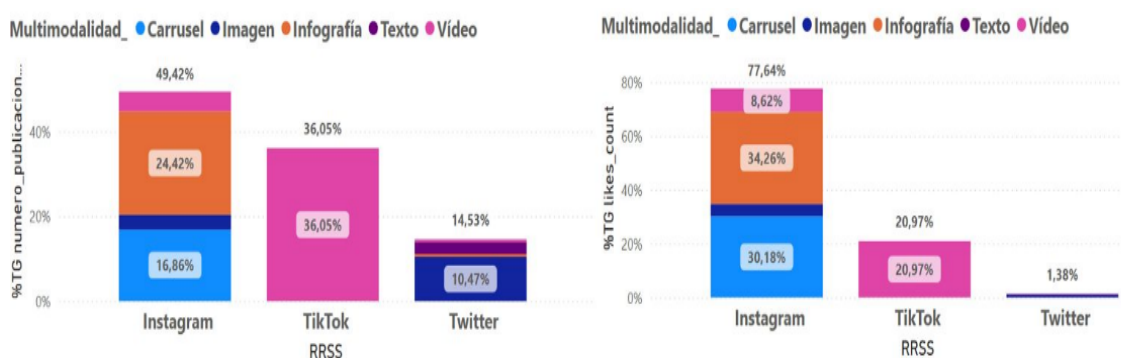
relativamente equilibrada: un 33,14% de publicaciones correspondió a mujeres y un 27,33% a hombres. Esta configuración sugiere que la participación digital en torno a la gamificación no reproduce de manera lineal la distribución profesional del sistema educativo y apunta a dinámicas específicas de visibilidad y producción de contenido. En el ámbito de la Educación Secundaria y Bachillerato (25,00%), el peso relativo del género femenino fue mayor (17,40%) que el masculino (7,56%). Este patrón indicaría una participación visible más intensa de docentes mujeres en la difusión de experiencias y recursos gamificados. En cambio, en el contexto de la Educación Universitaria (6,40%), la tendencia se invirtió: se registró una mayor presencia masculina (4,65%) frente a la femenina (1,75%). En Educación Infantil (4,07%), la producción visible correspondió mayoritariamente a mujeres (3,49%), mientras que la presencia masculina fue prácticamente residual (0,59%).

En conjunto, estos resultados muestran que la distribución por género de la producción varía por etapa y la participación en redes sociales configura un mapa propio, no estrictamente equivalente al reparto estructural del profesorado², lo que refuerza la necesidad de analizar estas dinámicas como un fenómeno de compartimiento social.

Configuraciones multimodales y visibilidad de las publicaciones docentes

Para responder a la cuestión sobre qué formas de multimodalidad caracterizan las publicaciones docentes con mayor visibilidad en redes (P2), los resultados de la Figura 3 evidencian que la multimodalidad fue prácticamente omnipresente en el corpus analizado. En las tres plataformas, el texto funcionó como componente base y obligatorio del mensaje y se articuló con otros sistemas de representación semiótica, principalmente imagen, infografía, carrusel y vídeo. Las publicaciones unimodales fueron excepcionales: únicamente se identificó un caso en X compuesto solo por texto, lo que confirma que la visibilidad de contenidos educativos en redes se apoya en su totalidad en estrategias multimodales.

Figura 3. Número de publicaciones (izquierda) y “Me gusta” (Derecha) por red social y multimodalidad.



El análisis por plataforma mostró patrones coherentes con las posibilidades expresivas de cada red. En X, se constató una disminución en el volumen de publicaciones virales (14,53%), con una predominancia de la combinación de texto + imagen (10,47%), mientras que otras combinaciones fueron menos representativas (4,06%). Esta distribución se acompañó de una

² Fuente: Informe UNESCO (2025). *Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education: Lead for learning*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/EFLH5184>

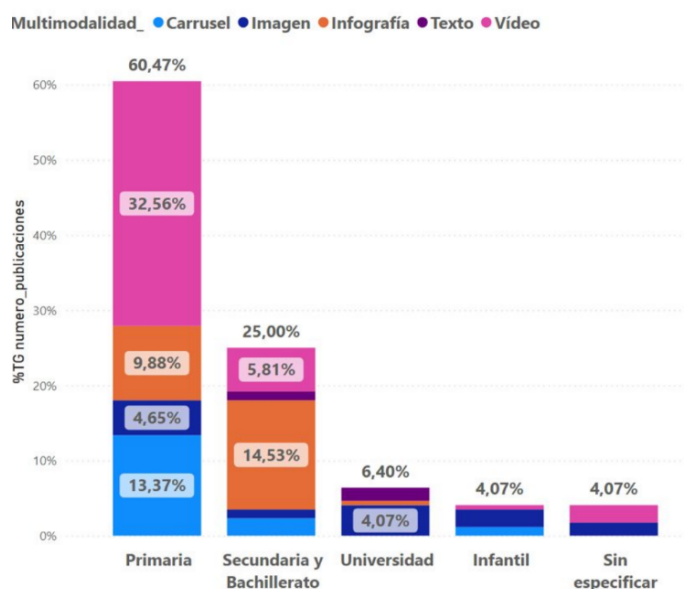
interacción comparativamente baja: X concentró el 1,38% del total de “Me gusta”, lo que sugiere que, en el fenómeno analizado, esta red ofrece menor rendimiento en términos de visibilidad para contenidos docentes sobre gamificación.

En Instagram, se produjo un cambio significativo en el patrón de comportamiento. Se identificó mayor diversidad multimodal y una concentración muy significativa de interacción. Las combinaciones más frecuentes fueron texto + infografía (24,42%) y texto + carrusel (16,86%), que en conjunto agruparon el mayor volumen de publicaciones. Además, Instagram acumuló el 77,64% del total de “Me gusta”, destacando especialmente texto + carrusel (30,18%) y texto + infografía (34,26%). En términos analíticos, estos datos muestran que los formatos visuales estructurados y secuenciales se publican con mayor frecuencia y generan mayor interacción, reforzando su papel como formatos privilegiados para la difusión de propuestas.

En TikTok, la lógica fue más homogénea: el 100% de las publicaciones analizadas se ajustó a la combinación de texto + vídeo (36,05% del total del corpus). De acuerdo con el diseño de la plataforma, el formato en cuestión recibió el 20,97% del total de “Me gusta”. En conjunto, los resultados permiten afirmar que la multimodalidad es una característica compartida por las tres redes, pero la visibilidad se distribuye de forma desigual.

Figura 4.

Número de publicaciones por etapa educativa y multimodalidad.



Al considerar la multimodalidad según etapa educativa, en la Figura 4, se observaron diferencias en volumen y variedad de combinaciones. En Educación Primaria (60,47%) destacó una diversidad elevada, con fuerte presencia de texto + vídeo (32,56%), seguida de texto + carrusel (13,37%) y texto + infografía (9,88%). En Educación Secundaria y Bachillerato (25,00%) se mantuvo la multimodalidad, pero con mayor peso relativo de texto + infografía (14,53%), lo que sugiere una preferencia por formatos explicativos y más conceptuales. La Educación Universitaria (6,40%) presentó menor diversidad y predominio de texto + imagen (4,07%), mientras que la Educación Infantil (4,07%) mostró menor volumen y un repertorio multimodal más limitado. Estos resultados confirman que el formato es un componente

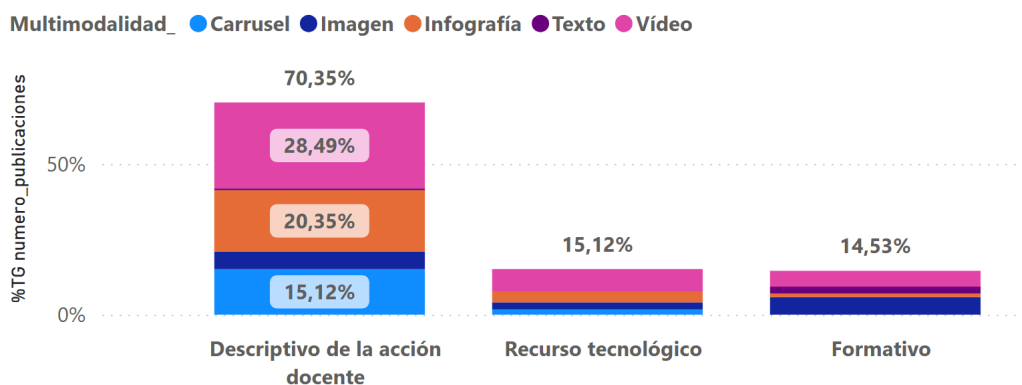
central de la visibilidad pedagógica en redes, condicionado por las interacciones de cada plataforma y por la finalidad comunicativa asociadas a cada etapa educativa.

Tipos de contenido y monetización en la difusión de la gamificación

La tercera pregunta de investigación (P3) se centró en identificar qué orientaciones y tipos de contenido dominaban en las publicaciones docentes, y en qué medida contribuían a configurar las redes sociales como entornos multimodales de formación.

Figura 5.

Número de publicaciones por tipo de contenido y multimodalidad.



Los resultados mostraron un predominio muy marcado del contenido hacia la acción docente, tal y como se representa en la Figura 5, que concentró la mayor parte de las publicaciones con un 70,35% del total. Este contenido se asoció de forma sistemática con formatos multimodales de mayor complejidad, especialmente texto + vídeo (28,49%), texto + infografía (20,35%) y texto + carrusel (15,12%). En términos interpretativos, esto sugiere que la circulación visible de la gamificación se organiza principalmente como un repertorio de propuestas transferibles y fácilmente aplicables en el aula.

Las publicaciones vinculadas a un contenido de tipo formativo constituyeron el 14,53% del total y presentaron menor diversidad multimodal, lo que apunta a una menor centralidad del contenido conceptual o de fundamentación en el ecosistema de publicaciones más virales. Por su parte, las publicaciones vinculadas a la presentación de recursos tecnológicos (15,12%) tendieron a apoyarse en configuraciones multimodales basadas en videos.

Este patrón también se mantuvo al segmentar por etapa educativa, tal y como se representa en la Figura 6. En Educación Primaria, la acción docente dominó claramente (43,02% del total), muy por encima de los otros contenidos. En Educación Secundaria y Bachillerato, la acción docente continuó siendo la finalidad predominante (20,93%). En Educación Universitaria la distribución resultó algo más equilibrada, aunque la acción docente siguió ocupando el primer lugar. En Educación Infantil, se evidenció un volumen reducido y no se identificaron patrones robustos debido al bajo peso relativo de esta categoría. En conjunto, la actividad más visible se concentró en etapas obligatorias y se organizó principalmente en torno a la distribución de materiales, ideas y recursos listos para su aplicación. No referimos a publicaciones que difundían una actividad puntal, un conjunto de actividades, un proyecto educativo, o una experiencia vivida en el aula. Todo lo cual configura las redes como repositorios de materiales prácticos.

Figura 6.
Número de publicaciones por etapa educativa y tipo de contenido.

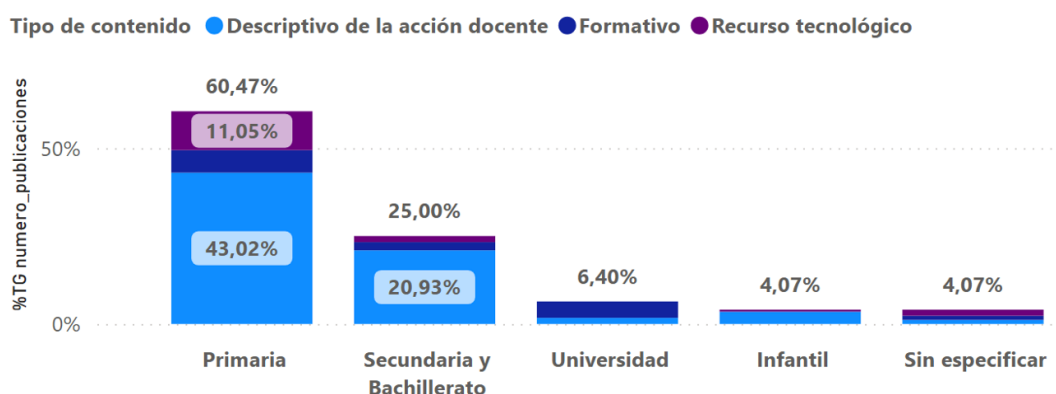
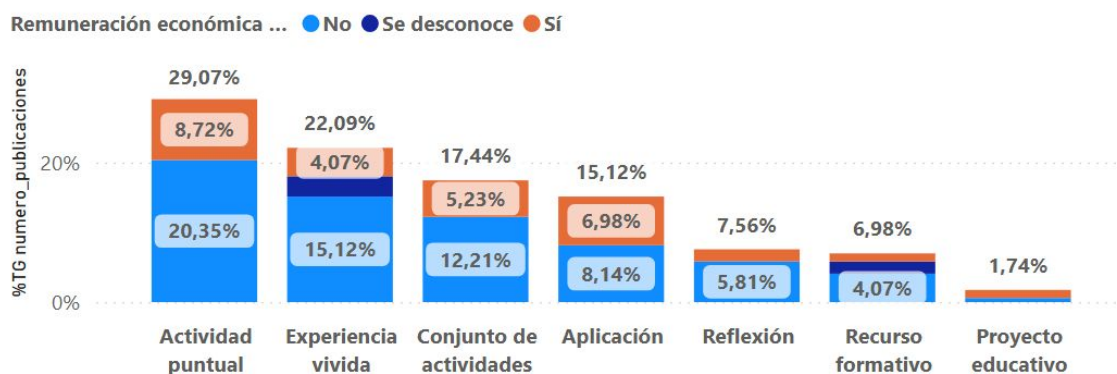


Figura 7.
Número de publicaciones por tipo de contenido y remuneración económica



Con el propósito de explorar el modo en que estas dinámicas se incorporaban en las estructuras de las plataformas, se analizó la relación entre tipo de contenido y presencia de remuneración económica, tal y como se representa en la Figura 7. Los resultados mostraron que los contenidos no remunerados predominaron en el conjunto del corpus. Cuando la monetización apareció quedó distribuida de manera desigual según el tipo de propuesta compartida. Las actividades puntuales constituyeron la categoría más frecuente (29,07%) y concentraron también la mayor proporción absoluta de contenidos monetizados, con un 8,72%. Este patrón sugiere que las tareas y actividades de ciclo corto, fácilmente replicables y orientadas a consumo rápido resultan particularmente compatibles con lógicas de comercialización e intereses de las plataformas.

Las publicaciones basadas en experiencia vivida representaron el 22,09% del corpus y fueron compartida mayoritariamente sin remuneración (15,12%) frente a una proporción menor monetizada (4,07%), lo que apunta a una lógica más testimonial y profesional en este tipo de contenido. La publicación de un conjunto de actividades (17,44%) mantuvo un predominio no remunerado (12,21%) con una presencia moderada de monetización (5,23%). Las publicaciones centradas en aplicaciones web o móvil supusieron el 15,12% del total y presentaron una distribución equilibrada entre no remuneradas (8,14%) y remuneradas (6,98%). En contraste, los contenidos más reflexivos y formativos mostraron menor presencia de monetización: la reflexión representó el 7,56%, con predominio casi absoluto de no remunerados; los recursos

formativos supusieron el 6,98%, con baja presencia remunerada; y los proyectos educativos fueron marginales (1,74%). Se configuró una zona intermedia donde la explicación del cómo implementar oscila entre enfoques divulgativos y propuestas con finalidad comercial.

En conjunto, estos resultados evidenciaron que la monetización se concentró en formatos y tipos de contenido alineados con la aplicabilidad inmediata, mientras que los contenidos orientados a la deliberación pedagógica, formación conceptual o desarrollo de proyectos sostienen un carácter mayoritariamente no remunerado. Este patrón apunta a una afinidad entre economías de visibilidad de las plataformas y determinadas formas de empaquetado del conocimiento pedagógico sobre gamificación.

Discusión y conclusiones

Los resultados permiten afirmar que se cumple el objetivo general (O1), corroborando la existencia de patrones sólidos entre el profesorado en las publicaciones didácticas multimodales sobre gamificación en X, Instagram y TikTok. El análisis muestra un escenario para la formación docente en las redes sociales donde la visibilidad se organiza por métricas de interacción y dinámicas algorítmicas, con efectos sobre qué contenidos se amplifican y qué formas de conocimiento pedagógico se legitiman públicamente (Bucher, 2012; Poell et al., 2019; Boyd y Crawford, 2012).

En respuesta a la P1, las publicaciones didácticas se concentran en Educación Primaria (60,47%) y, en segundo término, en Educación Secundaria y Bachillerato (25,00%). La Educación Universitaria (6,40%) y la Educación Infantil (4,07%) quedan en posiciones marginales. Esta distribución sugiere que el profesorado de Educación Primaria valora la difusión y el uso de actividades porque es una etapa donde la demanda de recursos aplicables y la presión por sostener la motivación del alumnado adquieren un lugar central. Los patrones de género, además, indican que la participación digital no replica la distribución por género del profesorado en el sistema educativo. En Educación Primaria cabría esperar la presencia de un número de publicaciones mayoritariamente asociada a mujeres, dado que esta etapa educativa se encuentra tradicionalmente feminizada (UNESCO, 2023; OECD, 2022). Sin embargo, se observa un equilibrio relativo entre publicaciones de mujeres y hombres. Este mapa apuntaría a que la autoridad y la presencia profesional en redes se construyen mediante condiciones sociotécnicas específicas (capital social digital, estilos de autopresentación, constancia de publicación), por lo que la voz masculina queda asociada a la visibilidad más que a criterios de validación pedagógica (Prestridge, 2019; Staudt Willet, 2024).

En respuesta a la P2, la multimodalidad se erige como rasgo estructural de las publicaciones docentes de alta viralidad, adoptando diversas representaciones semióticas distintas según la arquitectura de cada red social (Kress, 2010; Kress y Van Leeuwen, 2001). Mientras que Instagram concentra la mayor interacción a través de infografías y carruseles, TikTok se vertebra mediante la convergencia de texto y vídeo, y X prioriza el binomio texto-imagen con menor interacción a través de “Me gusta”. Se observa que aquellos formatos visuales secuenciales, nítidos y estéticamente atractivos gozan de una difusión y consumo superiores. No obstante, este sesgo de visibilidad advierte de un riesgo subyacente: el predominio del diseño visual sobre la profundidad conceptual, lo que fomenta un consumo efímero de contenidos pedagógicos descontextualizados (Jones, 2013) en detrimento de la alfabetización digital crítica intrínseca a las competencias profesionales docentes (Selwin et al, 2018; Valle et al., 2024; Manca et al., 2021; Pangrazio & Selwin, 2023)

En respuesta a la P3, predomina la finalidad a la acción docente, asociada a los formatos más complejos (texto+vídeo, texto+infografía y texto+carrusel). Esta concentración confirma que las redes se configuran como repositorios de propuestas fácilmente transferibles y aplicables. Estas formas multimodales de representación favorecen una recepción ágil y facilitan el acceso inmediato a materiales que destacan por su facilidad de uso. Desde una lectura crítica de los resultados, este comportamiento podría legitimar una tendencia y una preocupación creciente del profesorado por tener acceso y, en consecuencia, incorporar al aula actividades innovadoras, atractivas, estimulantes y motivadoras, capaces de involucrar al alumnado (Meirieu, 2022). No obstante, cuando estos aspectos se consolidan como criterio dominante, tienden a favorecer la circulación de materiales didácticos válidos desde un punto de vista meramente instrumental y pragmático. Se valoraría la eficacia técnica por encima de lo que es educativamente deseable. Esta lógica puede relacionarse con lo que Biesta (2009) define como *learnification* de la educación, un fenómeno asociado con la reducción del discurso educativo a la dimensión del aprendizaje, que descuida la reflexión docente sobre qué contenidos, finalidades y relaciones educativas definirían el contenido difundido. Los resultados obtenidos muestran que estas plataformas parecen amplificar y hacer más visible este riesgo, al priorizar la inmediatez, la visibilidad estética y el impacto visual, con posibles repercusiones en la tipología y la calidad de los materiales y actividades didácticas que se difunden. La multimodalidad aparece como un componente de la lógica de consumo educativo, con la potencialidad de manifestarse como una ilusión de neutralidad pedagógica, al presentar herramientas y actividades descontextualizadas como soluciones técnicas (Bruzzone, 2023). Como ya advirtieron Apple (1982) y Giroux (1988), este tipo de usos puede equiparar los procesos de enseñanza-aprendizaje a procesos productivos, centrados prioritariamente en cuestiones relativas al cómo enseñar y aprender, en detrimento del qué, el por qué y el para qué de la gamificación en la enseñanza en las distintas etapas educativas (Luo, 2022; Toda et al., 2018). Se legitimaría así una tipología de desarrollo profesional desde un enfoque didáctico predominantemente técnico. En este sentido, los resultados obtenidos invitan a una reflexión sobre la influencia de las redes sociales y la multimodalidad en el desarrollo docente entre iguales. Nos referimos a un desarrollo profesional entendido como un proceso de reflexión crítica sobre los principios, motivaciones y fundamentos que sostienen las elecciones didácticas y metodológicas del profesorado. Es importante señalar que el contenido relacionado con la formación profesional docente y la reflexión sobre el valor pedagógico de la gamificación aparecen con menor relevancia. Esto sugiere una discrepancia entre los recursos listos para aplicar y los contenidos de fundamentación o deliberación crítica. En el ámbito de la gamificación, el riesgo se acentúa debido a la visibilidad y viralización de las mecánicas de juego, mientras que la calidad pedagógica depende de decisiones curriculares y éticas menos evidentes (Deterding et al., 2011; Hanus y Fox, 2015; Koivisto y Hamari, 2019).

El análisis de la monetización añade una dimensión relevante: aunque predominan contenidos no remunerados, la comercialización se concentra en actividades puntuales y formatos breves, compatibles con lógicas de consumo rápido propias de una hegemonía y visibilidad simbólica del capital económico (Poell et al., 2019). Este patrón subraya la importancia de alfabetizaciones profesionales críticas para evaluar la credibilidad, los intereses y las evidencias didácticas y científicas detrás de las propuestas compartidas (Boyd y Crawford, 2012).

En conjunto, el estudio aporta evidencia de que la multimodalidad funciona como condición de circulación del desarrollo profesional docente en redes y que la gamificación se posiciona como contenido especialmente alineado con estas ecologías (Prestridge, 2019; Staudt Willet, 2024; Jones, 2013). La principal responsabilidad educativa radica en integrar estas dinámicas en la formación del profesorado mediante prácticas de formación crítica, contextualización

y contraste con evidencias, garantizando que la métrica de viralidad de las plataformas no reemplace el juicio profesional y a la reflexión pedagógico-didáctica fundamentada.

Referencias

- Apple, M. W. (1982). Curriculum and the labor process: The logic of technical control. *Social Text*, (5), 108-125.
- Barrio Maestre, J. M^a. (2025). Contra la gamificación. Una interpretación de la escuela donde el conocimiento es lo que verdaderamente importa. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 3, pp. 1-9.
- Barroso-Moreno, C., Mendoza-Carretero, M. R., Sáenz-Rico de Santiago, B., & Rayón-Rumayor, L. (2024). Gamificación-educación: el poder del dato. El profesorado en las redes sociales. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), pp. 373-396. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37648>
- Berry, B. (2015). Teacherpreneurs: Cultivating and Scaling Up a Bold Brand of Teacher Leadership. *The New Educator*, 11(2), 146–160. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1026786>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Boyd, d., & Crawford, K. (2012). Critical questions for Big Data: Provocations for a cultural, technological, and scholarly phenomenon. *Information, Communication & Society*, 15(5), 662–679. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.678878>
- Bruguera, C., Guitert, M., & Romeu, T. (2019). Social media and professional development: A systematic review. *Research in Learning Technology*, 27, 2286. <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2286>
- Bruzzone, D. (2023). Rediscovering the meaning of education: the aims of teaching in an era of “learnification”. *Encyclopaideia*, 27(15), 1-8. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16680>
- Bucher, T. (2012). Want to be on the top? Algorithmic power and the threat of invisibility on Facebook. *New Media & Society*, 14(7), 1164–1180. <https://doi.org/10.1177/1461444812440159>
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., & Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

- Duterte, J. P. (2024). The impact of educational gamification on student learning outcomes. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(10). <https://doi.org/10.47772/ijriss.2024.8100040>
- Gee, J. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces: from the age of mythology to today's schools. En: D. Barton y K. Tusting (eds.). *Beyond communities of practice: language power and social context* (pp. 214-232).
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bloomsbury Publishing.
- Goodyear, V. A., Casey, A., & Kirk, D. (2014). Tweet me, message me, like me: using social media to facilitate pedagogical change within an emerging community of practice. *Sport, Education and Society*, 19(7), 927–943. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.858624>
- Greenhow, C., & Galvin, S. (2020). Teaching with social media: evidence-based strategies for making remote higher education less remote. *Information and Learning Sciences*, 121(7/8), 513-524. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0138>
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Holmes, K., Preston, G., Shaw, K., & Buchanan, R. (2013). “Follow” me: Networked professional learning for teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(12), 55–65. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.680467293984071>
- Hurtado Torres, D., Gil Duran, N., & Aguilar Paredes, C. (2019). THE MAZE: Gamificando el concepto de identidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 31–42. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370351>
- Izquierdo-Iranzo, P., & Gallardo-Echenique, E. (2020). Studygrammers: Learning influencers. *Comunicar*, 62, 115-125. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-10>
- Jones, R. H. (2013). Technology and sites of display. In: Jewitt, C. (ed.) *The Routledge handbook of multimodal analysis* 2nd edition. Routledge, London, pp. 139-151
- Kitchin, R. (2014). *The data revolution: Big data, open data, data infrastructures and their consequences*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473909472>
- Koivisto, J., & Hamari, J. (2019). The rise of motivational information systems: A review of gamification research. *International Journal of Information Management*, 45, 191–210. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013>
- Krath, J., Schürmann, L., & Von Korflesch, H. F. (2021). Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 125, 106963. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106963>
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge-Falmer.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Arnold.

- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Krutka, D. G., Carpenter, J. P., & Trust, T. (2016). Elements of engagement: A model of teacher interactions via professional learning networks. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 32(4), 150–158. <https://doi.org/10.1080/21532974.2016.1206492>
- Li, M., Ma, S., & Shi, Y. (2023). Examining the effectiveness of gamification as a tool promoting teaching and learning in educational settings: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1253549. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253549>
- Luo, Z. (2022). Gamification for educational purposes: What are the factors contributing to varied effectiveness? *Education and Information Technologies*, 27, 891–915. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10642-9>
- Manca S., Bocconi S., Gleason B. (2021). “Think globally, act locally”: A glocal approach to the development of social media literacy. *Computers & Education*, 160, 104025. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104025>
- Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C., & Mosquera Gende, I. (2024). Exploring the motives for using social networks for professional development by Spanish teachers. *Information and Learning Sciences*, 125(9), 746-768. <https://doi.org/10.1108/ILS-12-2023-0199>
- Marcelo, C., & Marcelo, P. (2021). Educational influencers on Twitter. Analysis of hashtags and relationship structure. *Comunicar*, 68, 73-83. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-06>
- Meirieu, P. (2022). *Pedagogía: el deber de resistir. 10 años después*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Mercado, F. M. S., & Shin, S. (2025). K-12 teachers’ professional development and learning on social media: a systematic literature review. *Information and Learning Sciences*, 126(3/4), 214-244. <https://doi.org/10.1108/ILS-12-2023-0198>
- Nelimarkka, M., Leinonen, T., Durall, E., & Dean, P. (2021). Facebook is not a silver bullet for teachers’ professional development: Anatomy of an eight-year-old social-media community. *Computers & Education*, 173, 104269. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104269>
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071873045>
- Nochumson, T. C. (2018). *An investigation of elementary schoolteachers' use of Twitter for their professional learning*. Teachers College, Columbia University.
- OECD. (2022). Why is the gender ratio of teachers imbalanced?, *Education Indicators in Focus*, 81. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8fea2729-en>
- Pangrazio, L., y Selwyn, N. (2023). *Critical data literacies: Rethinking data and everyday life*. The MIT Press.
- Pérez Granados, L. y Muñoz González, L. (2024). La gamificación en el ámbito educativo: desafíos, potencialidades y perspectivas para su implementación. *Revista de Educación*, 405, 249-274. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-405-634>
- Poell, T., Nieborg, D., & van Dijck, J. (2019). Platformisation. *Internet Policy Review*, 8(4). <https://doi.org/10.14763/2019.4.1425>

- Prestridge, S. (2019). Categorising teachers' use of social media for their professional learning: A self-generating professional learning paradigm. *Computers & education*, 129, 143-158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.003>
- Prestridge, S., Tondeur, J., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2019). Insights from ICT-expert teachers about the design of educational practice: the learning opportunities of social media. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1578685>
- Ruiz-Bañuls, M., Gómez-Trigueros, I. M., Rovira-Collado, J., & Rico-Gómez, M. L. (2021). Gamification and transmedia in interdisciplinary contexts: A didactic intervention for the primary school classroom. *Heliyon*, 7(6), e07374. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07374>
- Salihoglu, N. C., & Çetin, A. (2024). Examining preschool teacher's use of social media in terms of their professional development. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 7(1), 132-148. <https://doi.org/10.31681/jetol.1307348>
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 14-31. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006>
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S., y Johnson, N. F. (2018). *Everyday schooling in the digital age: High school, high tech?* Routledge.
- Singh, N. (2025). Gamification in education: Effects on student motivation and learning outcomes. *International Journal of Research and Education*, 14(2). <https://doi.org/10.63345/ijre.v14.i2.2>
- Slagoski, J. (2019). Professional Learning Practices and Beliefs of an Online Community of English Language Teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 19(1), 97-116
- Staudt Willet, K. B. (2024). Early career teachers' expansion of professional learning networks with social media. *Professional Development in Education*, 50(2), 386-402. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2178481>
- Sylvester, C. E. (2025). Gamification in education: Enhancing student engagement and learning outcomes. *Journal of Informatics Education and Research*, 5(4). <https://doi.org/10.52783/jier.v5i4.3920>
- Toda, A. M., Valle, P. H. y Isotani, S. (2018). The dark side of gamification: An overview of negative effects of gamification in education. En A. I. Cristea, I. I. Bittencourt y F. Lima (Eds.). *Communications in Computer and Information Science* (pp. 143-156). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97934-2_9
- Trigo Ibáñez, E., Santos Díaz, I. C., & Jarpa Azagra, M. (2024). Editorial: Training readers and writers for a multimodal and multimedia society: cognitive aspects. *Frontiers in Psychology*, 15, 1357773. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1357773>
- Tsiotakis, P., & Jimoyiannis, A. (2016). Critical factors towards analysing teachers' presence in on-line learning communities. *The Internet and Higher Education*, 28, 45-58. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.09.002>




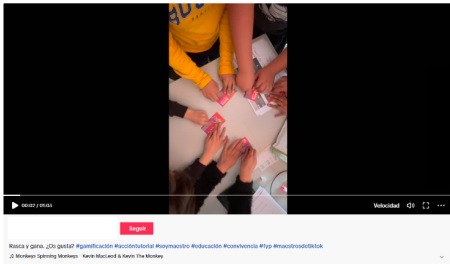
- UNESCO. (8 de noviembre de 2023). *Gender equality in and through the teaching profession*. <https://www.unesco.org/en/articles/gender-equality-and-through-teaching-profession>
- Valle, N., Zhao, P., & Bazarova, N. N. (2024). Towards a critical framework of social media literacy: A systematic literature review. *Review of Educational Research*, 95(4). <https://doi.org/10.3102/00346543241247224>
- Villalustre Martínez, L., & Méndez Rodríguez, E. (2025). Factores que influyen en la mejora de la competencia narrativa: la competencia digital de partida y el papel mediador de la calibración de desempeño. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 39(3), 133–145. <https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.110190>
- Wesely, P. M. (2013). Investigating the Community of Practice of World Language Educators on Twitter. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 305–318. <https://doi.org/10.1177/0022487113489032>
- Zamora, R., Gómez-García, S., & Martínez-Martínez, H (2021). Los memes políticos como recurso persuasivo online. Análisis de su impacto durante los debates electorales de 2019 en España. *Opinión pública*, 27, pp. 681-704. <https://doi.org/10.1590/1807-01912021272681>


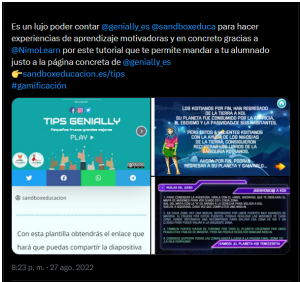
Anexos

Ejemplos representativos de publicaciones orientadas a la acción didáctica en Educación Primaria por red social

Con el fin de complementar los resultados cuantitativos y ofrecer una lectura más situada del tipo de contenidos que alcanzan mayor visibilidad, se incorpora la Tabla 2 como ilustración de casos representativos de publicaciones orientadas a la acción didáctica en Educación Primaria en cada red social. Estos ejemplos permiten concretar, de manera sintética, cómo las métricas de cada plataforma condicionan tanto el formato multimodal predominante como el tipo de propuesta educativa que se difunde. En línea con los hallazgos presentados, se observa que Instagram privilegia formatos explicativos y estructurados (infografías), TikTok concentra la demostración audiovisual (vídeo con apoyo textual y componente sonoro), y X tiende a formatos más breves y referenciales (texto + imagen) con menor volumen de interacción. En conjunto, la tabla funciona como apoyo interpretativo para comprender cómo la circulación de la gamificación se configura, en la práctica, como un repositorio de recursos aplicables y demostrables, cuyo impacto depende del diseño comunicativo y de la lógica de visibilidad propia de cada red.

Tabla 2 Ejemplo representativo de publicaciones orientadas a la acción didáctica en educación primaria por red social.

| Red social | Viralidad | Características y contenido | Publicación |
|--|---|--|--|
| <p>Instagram</p>  | <p>Posición 14 de 86. La más viral el día 24/09/2022. Likes: 1389 Comparticiones: 805 https://bit.ly/49L9SGE Creador: maestramadreconfinada</p> | <p>Multimodalidad: texto + infografía</p> <p>Tipo de contenido: descriptivo de la acción docente (conjunto de actividades)</p> <p>Contenido: conjunto de juegos clásicos tematizados sobre el otoño para trabajar con “diversión” en el aula.</p> |  |
| <p>TikTok</p>  | <p>Posición 1 de 68. La más viral el día 11/02/2022. Likes: 7113 Comparticiones: 38 https://bit.ly/4qLhY9G Creador: juanlupateacher</p> | <p>Multimodalidad: texto + video</p> <p>Tipo de contenido: descriptivo de la acción docente (experiencia vivida)</p> <p>Contenido: presentación de una actividad de “rasca y gana” realizada en el aula para fomentar la motivación del alumnado.</p> |  |

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>X (Twitter)</p>  | <p>Posición 11 de 35. La más viral el día 27/08/2022.</p> <p>Likes: 48 Comparticiones: 25</p> <p>https://bit.ly/3YVvag3</p> <p>Creador: soyjujo_juanjo</p> | <p>Multimodalidad: texto + imágenes</p> <p>Tipo de contenido: recurso tecnológico (aplicación web)</p> <p>Contenido: herramientas y recursos digitales (Genially, Sandbox Educación) para crear experiencias de aprendizaje motivadoras en el aula.</p> |  |
|--|--|--|---|