MOVIMENTO
ISSN: 1982-8918

ARTÍCULOS ORIGINALES

IMPACTO DE *TWITTER* EN UNA PROPUESTA *TRANSMEDIA* EN EL MÁSTER DE PROFESORADO

IMPACT OF TWITTER ON A TRANSMEDIA PROPOSAL IN THE TEACHER TRAINING MASTER'S DEGREE

IMPACTO DO TWITTER EM UMA PROPOSTA TRANSMÍDIA NO MESTRADO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

https://doi.org/10.22456/1982-8918.147239

Carmen Navarro Mateos* <carmenavarro@correo.ugr.es>

Isaac J. Pérez-López* <isaacj@ugr.es>

* Universidad de Granada. Granada, España.

Resumen: En los últimos años se ha puesto especial interés en el análisis de las redes sociales en la formación, pues adquieren una gran relevancia a la hora de crear oportunidades innovadoras que sean significativas y motiven a los estudiantes. El objetivo del presente artículo es analizar el potencial formativo y emocional de *Twitter* en una asignatura del máster de profesorado, inspirada en el concurso *MasterChef*. El enfoque de la propuesta fue *transmedia*, es decir, en ella el alumnado adquiría un rol activo en la creación de materiales y su difusión en diferentes medios. Para conocer el impacto, se han analizado todos los tuits publicados con el *hashtag* del proyecto (*#MasterchEFugr*). La metodología utilizada ha sido cualitativa, analizando los datos con la ayuda del software *NVivo*. Entre los resultados obtenidos, cabe destacar cómo en sus tuits hacían mención al impacto emocional de la propuesta, compartiendo la ilusión, la responsabilidad o la presión que les supuso. Asimismo, a través de *Twitter* reflexionaban sobre lo aprendido y difundían los materiales que iban construyendo, haciéndolos accesibles a numerosos compañeros y docentes en activo.

Palabras clave: Redes sociales. Educación Superior. Aprendizaje. Emociones. Formación docente.

Recibido en: 02 may. 2025
Aprobado en: 24 ene. 2026
Publicado en: 18 may. 2026

Este es un artículo publicado bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

1 INTRODUCCIÓN[1]

La sociedad actual se caracteriza por los continuos cambios y avances tecnológicos, teniendo la posibilidad de acceder a una gran cantidad de información y recursos (Lesková *et al*., 2023). Ante esta realidad, la educación superior requiere un cambio en los roles de los docentes y estudiantes para, de este modo, desarrollar las competencias necesarias para el desempeño de su futura labor profesional (Eflova; Shamsutdinova; Maximova, 2023). Para lograrlo se deben fomentar los enfoques pedagógicos que otorguen al alumnado un rol activo y participativo en el proceso formativo (Kamysheva *et al*., 2021). En esta línea, es importante conocer la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de un enfoque práctico en su formación pues, de este modo, se podrán analizar las diferencias entre el ideal profesional docente que tienen y la realidad vivida en su periodo de formación inicial (García-Noblejas *et al*., 2023). De hecho, en esta etapa, es importante que los estudiantes se comprometan con las tareas que requiere su profesión, favoreciendo una convergencia teórico-práctica que fomente el aprovechamiento de su aprendizaje. Además, se vuelve fundamental que experimenten de manera práctica, teniendo un rol protagonista que enriquecerá y modificará sus percepciones sobre los beneficios de aquello que aprenden (Barnett-Itzhaki; Beimel; Tsoury, 2023). El uso de herramientas digitales en formación superior permitirá, además, desarrollar habilidades como la aplicación de contenidos teóricos, la capacidad de resolución de problemas, las habilidades comunicativas o el pensamiento crítico (Alenezi, 2023), aspectos fundamentales para desarrollar su futura labor profesional.

El rápido avance de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) ha provocado la proliferación de nuevas herramientas y aplicaciones que acompañan a las personas en sus actividades cotidianas. Es innegable el potencial de los recursos tecnológicos como medios didácticos, pues permiten generar cambios e innovación educativa, posibilitando el contacto entre personas, y un espacio para compartir material audiovisual y recursos (Canales-García; Araya-Muñoz, 2017). Ante esta realidad surge la oportunidad de incluir la tecnología en los procesos formativos ya que, al ser algo que los estudiantes conocen y utilizan, les genera una predisposición positiva debido a su significatividad y transferencia (Pérez-López; Navarro-Mateos, 2022a). De hecho, hay evidencia que corrobora que la actitud que los docentes tienen con la tecnología se ve condicionada por las experiencias que tuvieron en su proceso formativo (Tondeur *et al*., 2017). Por tanto, se deben promover su uso en la formación docente, para conocer sus posibilidades y que dicha experiencia se convierta en facilitadora, y no en una barrera, a la hora de integrar las TIC de manera coherente y exitosa en el contexto formativo (Chang; Cheng, 2015).

1.1 REDES SOCIALES

Las RRSS (redes sociales) se están convirtiendo en un creciente objeto de estudio en el contexto de la investigación universitaria, pues adquieren una gran

[1] Este artículo amplía el capítulo publicado por Pérez-López y Navarro-Mateos (2022b), en el que se detalla la estructura de la propuesta pedagógica. A diferencia de la publicación original, este trabajo examina el impacto de una red social, una dimensión no explorada previamente.

relevancia a la hora de crear oportunidades innovadoras que sean significativas y motiven a los estudiantes, incidiendo en la mejora de su formación (Zu *et al*., 2017). Además, dentro del contexto de la formación del profesorado de EF (Educación Física), si las RRSS se utilizan de manera complementaria a la formación, pueden promover el aprendizaje y la colaboración tanto en los docentes de EF, como en el profesorado en formación (Harvey; Carpenter; Hyndman, 2020), pues permiten un espacio de diálogo sobre diferentes temas profesionales relacionados con la materia (Kinchin; Bryant, 2015).

Una de las RRSS con mayor popularidad es *Twitter* (actualmente conocida como *X*), una plataforma de *microblogging* en la que los usuarios pueden interaccionar mencionando, retuiteando y utilizando *hashtags* (Tang; Hew, 2017). De hecho, el objetivo principal de los usuarios de *Twitter* no es la diversión, o mantenerse en contacto con su círculo de amigos, como ocurre con *Instagram* o *TikTok*, sino buscar información, compartirla y aprender cosas interesantes (Masciantonio; Bourguignon, 2023). La red social *Twitter* es considerada una herramienta para apoyar el desarrollo profesional de los docentes (Carpenter; Krutka, 2014). De hecho, investigaciones previas han analizado el empleo de las plataformas de *microblogging* para objetivos de aprendizaje y su posible apoyo a prácticas docentes innovadoras (Tur; Marín; Carpenter, 2017). Los resultados muestran la incidencia de esta red social en el aprendizaje, el pensamiento reflexivo e implicación de los estudiantes (Shah; Shabgahi; Cox, 2016), pues les permite participar en un contexto que genera una predisposición diferente, superando algunos de los obstáculos que se pueden encontrar en el aula (West; Moore; Barry, 2015). Además, la libertad que ofrece *Twitter* a la hora de expresar diversas opiniones, da la posibilidad de enriquecer los procesos formativos que se viven (García-Suárez; Trigueros-Cervantes; Rivera-García, 2015).

Por tanto, el objetivo del presente artículo es analizar el impacto de *Twitter* en el alumnado del máster de profesorado, a través de una experiencia de aprendizaje basada en el concurso de televisión *MasterChef*. Para ello se analizarán los tuits publicados desde la cuenta del proyecto (creada por los estudiantes), y desde sus perfiles personales, así como los tuits de personas ajenas al proyecto que participaron a través del *hashtag #MasterchEFugr*.

2 CONTEXTUALIZACIÓN

La experiencia desarrollada se llevó a cabo en el Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en la especialidad de Educación Física. En concreto, en la asignatura del módulo específico “Aprendizaje y Enseñanza de la Educación Física”. Esta asignatura contaba con una carga lectiva de 12 créditos ECTS. Los principales objetivos o resultados de aprendizaje que se pretenden en esta asignatura son:

- Conocer y utilizar los conceptos básicos de la didáctica de la EF para poder hacer un análisis global de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Planificar la EF escolar desde una perspectiva crítica, valorando su adecuación y realizando modificaciones coherentes con las finalidades de la educación.
- Adquirir competencias docentes para el buen desarrollo de su futura labor profesional.

Con el objetivo de aumentar la significatividad de la propuesta, y dado el gran atractivo de los programas de televisión, se construyó una propuesta inspirada en el programa *MasterChef*, en la que las metodologías activas tuvieron un papel protagonista (Pérez-López; Navarro-Mateos, 2022b). La estructura de la propuesta aprovechaba las tres pruebas principales del concurso: prueba individual (los estudiantes debían realizar un reto con determinados contenidos, convirtiéndose los más destacados en los capitanes de la prueba grupal), prueba por equipos (se debían organizar convenientemente para sacar a contrarreloj diferentes retos, siendo los equipos peor valorados los que se enfrentaban a la eliminación) y prueba de eliminación (de manera individual debían realizar un reto que cumpliera con los estándares para poder seguir concursando otra semana más en *MasterchEF*). El docente ("chEF") asumía la responsabilidad de diseñar las distintas pruebas, al igual que ocurre en el formato televisivo original, y de introducir semanalmente los "ingredientes" (contenidos) que los participantes debían emplear para elaborar sus "platos" (retos). Además era el encargado de valorar los retos, realizando para ello diferentes rúbricas en las que se incluían criterios propios del ámbito culinario (Pérez-López; Navarro-Mateos, 2022b): el "sabor" (nivel de consecución de los objetivos), la "lógica del plato" (coherencia entre los contenidos trabajados) y el "emplatado" (la forma en que se presentaban los resultados).

Semanalmente se seleccionaban diferentes contenidos en los que se profundizaban mediante los retos formativos: presentación y clima de clase; legislación educativa y planificación en EF; valor de la EF y perfil competencial de un buen docente; metodologías activas y desarrollo de habilidades comunicativas; intervención docente a través de la creación e implementación de sesiones prácticas; aprendizaje basado en juegos; evaluación, *escape room* y *gamificación*; importancia de la creatividad y diseño de *serious games*; semifinal y final de *MasterchEF*.

Además, la propuesta tuvo un enfoque *transmedia*, al igual que sucede en el concurso original, posibilitando la interacción con el programa y el hecho de compartir reacciones, opiniones, etc., a través de diferentes medios (Figura 1). Hoy en día resulta cada vez más relevante apostar por un modelo centrado en un usuario activo, en un consumidor que no solo recibe, sino que también participa y produce dentro de los procesos comunicativos y educativos (Pérez-Escoda; García-Ruiz, 2020). En este contexto adquiere protagonismo la figura del prosumidor, es decir, dejar atrás la posición pasiva de receptor de la información para asumir un papel creador de contenidos (Burlea-Schiopoiu, 2014).

Movimento, v. 32, e32011, 2026. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.147239

Figura 1 - Medios que configuraron el enfoque *transmedia* de MasterchEF

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de *Twitter*, los propios estudiantes fueron los que crearon y gestionaron la cuenta del proyecto para acercar a todos los "espectadores" (todo aquel que siguió el proyecto por RRSS) lo que iba aconteciendo en los diferentes "programas" (sesiones presenciales). A través de ella fueron dando a conocer los contenidos de cada semana y las pruebas a las que se iban enfrentando, acompañando los tuits de fotografías y vídeos para hacerlos más atractivos. Durante la "emisión del programa" (duración del proyecto) se alcanzaron 450 seguidores.

3 METODOLOGÍA

El trabajo se ha enmarcado dentro del paradigma interpretativo (Denzin; Lincoln, 2011; Silverman, 2001). Se ha utilizado una metodología cualitativa, optando por llevar a cabo un estudio fenomenológico para comprender la experiencia vivida en toda su complejidad (Fuster, 2019; Van Manen, 2017). A partir de él se pretende tener una visión de los sentimientos, percepciones y experiencias de las personas participantes en el proyecto. Con este análisis se persigue conocer y comprender el uso que los estudiantes dieron a *Twitter* durante una propuesta *transmedia* diseñada a partir de las metodologías activas en la formación del profesorado, y el impacto que esta red social tuvo en los estudiantes. En total participaron 29 estudiantes (4 mujeres y 25 hombres), decidiendo formar parte de la experiencia de manera voluntaria.

La recopilación de los datos de *Twitter* se ha realizado desde la cuenta de *MasterchEF* creada por los participantes (*@MasterchEFugr*). Desde el comienzo de la propuesta se les dio la oportunidad de compartir de manera voluntaria, a través del hashtag del proyecto, todo aquello que les apeteciera, no habiendo ni especificación ni limitación a la hora de publicar tuits. Para el análisis se han recopilados todos los tuits que incluían el hashtag *#MasterchEFugr* o los retuits con cita a tuits que lo incluían.

Las categorías y subcategorías de análisis surgieron a través de un proceso de codificación inductiva (Strauss; Corbin, 1998), partiendo de la lectura exhaustiva

de los tuits vinculados al proyecto y posteriormente agrupando las unidades de significado en dimensiones más amplias. Para reforzar la validez del análisis, el procedimiento de codificación fue llevado a cabo de manera independiente por dos investigadores, comparando los resultados obtenidos y consensuando discrepancias hasta alcanzar un acuerdo común. Asimismo, se elaboró un registro detallado de decisiones analíticas que permitió el diseño de la ruta metodológica y se garantizó la trazabilidad del proceso. La confiabilidad se fortaleció mediante la triangulación entre los tuits publicados desde la cuenta oficial, las cuentas personales de los participantes y las de personas externas al proyecto.

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el *software Nvivo*. Tras la lectura de todos los tuits vinculados al proyecto, se definieron las categorías centrales y subcategorías que serían el foco del análisis, en base a las ideas y conceptos que los estudiantes más compartían en sus tuits (Figura 2). El análisis se realizó utilizando inicialmente las frecuencias, para enriquecerlo posteriormente con el análisis de los tuits publicados por la cuenta oficial, las cuentas personales de los participantes y personas ajenas al proyecto, todo ello analizando los tuits que incluían el hashtag *#MasterchEFugr*. A continuación se presentan las categorías que incluían subcategorías (en orden descendente en función del número de referencias): dentro de “Agradecimiento” se encontraban “Apoyo”, “Reconocimiento”, “Masterclass” y “chEF”; “Aprendizaje” estaba compuesto por “Reflexiones generales”, “Toma de conciencia”, “Enfoque activo” y “Significatividad”; en “Emociones” se hallaban “Ilusión-alegría”, “Disfrute-diversión”, “Motivación”, “Emociones generales”, “Nervios-tensión”, “Fortuna”, “Flow”, “Sorpresa”, “Toma de decisiones”, “Envidia sana”, “Intensidad”, “Orgullo”, “Pena” y “Curiosidad-expectativas”; por último, en “Repercusión”, se encontraban las subcategorías “Proyecto-mediática”, “Personal-trascendente” y “General”.

Figura 2 - Principales categorías codificadas a través de los tuits

Nombre	Archivos	Referencias
Agradecimiento	2	60
Aprendizaje	2	58
Compartir	1	8
Docente	2	17
Emociones	2	111
Esfuerzo	2	25
Repercusión	2	46

Fuente: Elaboración propia.

4 RESULTADOS

De los 291 tuits analizados, el 33% de los mismos se publicaron desde la cuenta *@MasterchEF*, el 50% correspondía a las cuentas personales de los participantes y el 17% restante a personas ajenas al proyecto.

En lo que respecta a la relación entre las diferentes categorías establecidas, en la Figura 3 se muestra los resultados de la matriz de codificación. En ella se puede comprobar cómo los tuits que hacían mención a la categoría “Agradecimiento” se relacionaban de forma especial con la de “Emociones”. Esta última es también la que obtiene una correspondencia mayor con “Aprendizaje”, “Docente” y “Repercusión”. Tanto la categoría “Emociones” como la de “Aprendizaje” son dos de las que recogieron un mayor número de referencias, teniendo un enorme valor formativo, por lo que serán el centro del análisis de los resultados.

Figura 3 - Resultados de la matriz de consulta en relación a las categorias

	A : Agradecimiento	B : Aprendizaje	C : Compartir	D : Docente	E : Emociones	F : Esfuerzo	G : Repercusión
1 : Agradecimiento	60	7	3	2	18	7	12
2 : Aprendizaje	7	58	0	2	21	7	5
3 : Compartir	3	0	8	0	2	0	1
4 : Docente	2	2	0	17	10	1	3
5 : Emociones	18	21	2	10	111	7	16
6 : Esfuerzo	7	7	0	1	7	25	1
7 : Repercusión	12	5	1	3	16	1	46

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el papel de las emociones en los procesos educativos, resulta imprescindible situar el análisis dentro de un marco teórico que permita interpretar su impacto en el aprendizaje. Entre las aportaciones más influyentes destaca la teoría control-valor (Pekrun, 2006), que sostiene que las emociones académicas emergen de la interacción entre las valoraciones que los estudiantes hacen de la tarea (su relevancia, utilidad o significado) y la percepción de control que poseen sobre su ejecución. De este modo, emociones como la motivación, la ilusión o la alegría se asocian a percepciones de alto control y valor positivo, favoreciendo la implicación y la persistencia, mientras que otras como la tensión o los nervios pueden vincularse a valoraciones de alto valor pero bajo control, lo que genera un tipo de activación ambivalente. Complementariamente, el modelo circumplejo de las emociones (Russell, 1980) ofrece una representación bidimensional que organiza la experiencia emocional en torno a la valencia (agradable-desagradable) y el nivel de activación (alta-baja), permitiendo clasificar de manera más precisa las manifestaciones emocionales expresadas por los estudiantes. La integración de estos enfoques posibilita una lectura más profunda de las categorías emergentes, aportando un marco conceptual sólido desde el cual comprender cómo las emociones positivas y negativas inciden en la motivación, la participación y, en última instancia, en la construcción del aprendizaje en propuestas que apuestan por un enfoque activo y participativo.

A continuación, para ilustrar las categorías identificadas, se han seleccionado tuits representativos en función de su riqueza conceptual y de su capacidad para ejemplificar la diversidad de significados dentro de cada subcategoría, evitando una elección exclusivamente basada en la frecuencia. Con el objetivo de salvaguardar la identidad digital de los participantes, los extractos de los tuits se presentan anonimizados, reemplazando los nombres de usuario por códigos alfanuméricos (por ejemplo T1), de modo que se garantice tanto la ética de la investigación como el anonimato de los participantes.

4.1 #EMOCIONES

Esta es la categoría que más volumen de narrativas presenta, destacando las emociones positivas: “Ilusión-alegría”, “Disfrute-diversión”, “Motivación” y “Fortuna”. A través de sus cuentas personales, los estudiantes plasmaban todo lo que les suponía el hecho de que gente externa al proyecto se interesara por la experiencia de aprendizaje que estaban viviendo. De hecho, esta categoría, en concreto las emociones positivas, se relaciona de forma especial con “Agradecimiento” y “Repercusión”. Un ejemplo de ello se puede apreciar en el tuit de una alumna, en el que expresa lo que le generó ver que *MasterchEF* fuera portada de la edición impresa del periódico *Ideal* (editado en Granada):

> Es una alegría que un proyecto tan bonito y bueno como este se valore y se dé a conocer para que otr@s docentes se inspiren y hagan de la educación una nueva forma de aprender de verdad, y de disfrutar mientras se aprende. Un placer haber formado parte de #MasterchEFugr (T240)

Es interesante analizar que lo que le alegra no es el hecho de salir en el periódico, sino la idea de poder inspirar a otros docentes a plantear una educación significativa y trascendente. En esta línea, el hecho de interaccionar y compartir con docentes en activo les suponía un enorme disparador de la motivación, lo que a algunos estudiantes les hacía comprometerse aún más con la experiencia, tal y como apreciamos en el siguiente tuit:

> …a estas cosas me refiero cuando digo que me alegro que haya personas que se estén interesando en #MasterchEFugr. Además ya se animan hasta con tweets, que al menos a mí, ¡me recargan las pilas todavía más! Voy a seguir dándolo todo y aprovechar al máximo esta experiencia (T93)

Estas emociones que los estudiantes expresaban se vinculan de manera directa con la categoría de “Aprendizaje”, pues vivenciaban en primera persona lo que les generaba el binomio aprendizaje-diversión, a tenor de tuits como el de este alumno: “¿Nos divertimos? ¿Aprendemos? Creo que está claro que la respuesta a ambas preguntas es SÍ, por eso hay que exprimir cada recurso que tengamos al máximo y darle una vuelta más para conseguir actividades como esta #MasterchEFugr” (T215). En esta línea, la predisposición que tenía el alumnado a la hora de hacer los retos que se les planteaban era completamente diferente a la habitual, pues, tal y como comenta este participante, *“*Así da gusto hacer trabajos para el Máster. Prepárense que mañana presentamos nuestro juego de mesa. #SeriousGame*”* (T237). De hecho, en el caso concreto de este reto, que consistía en la creación de un juego de mesa para trabajar contenidos relacionados con la asignatura de EF (Figura 4), la repercusión en redes fue elevada, pues diferentes expertos en el ámbito de los juegos interactuaron con los aspirantes para obtener más información sobre los *serious games*, generando una enorme ilusión en los estudiantes.

Movimento, v. 32, e32011, 2026. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.147239

Figura 4 - Tuit en el que se comparten algunos de los serious games creados

Fuente: Elaboración propia.

Esta manera de enfocar la docencia era valorada de manera muy positiva por los estudiantes, sintiéndose verdaderamente afortunados de estar viviendo una experiencia como *MasterchEF*. En concreto, dentro de la categoría "Agradecimiento" muchos de los tuits van dirigidos al papel de los docentes en la experiencia, tal y como se aprecia en este tuit: "Suerte inmensa haberme encontrado con estos pedazos de profesionales e increíbles personas, con los que he aprendido como nunca y he comprobado que otra educación es posible. Muchísimas gracias por la mejor experiencia educativa de mi vida #MasterchEFugr" (T277).

Es interesante analizar también la subcategoría "Flow", pues se relaciona igualmente con emociones positivas, ya que en diferentes tuits los participantes hacían mención al rápido paso del tiempo durante los "programas". La sesión dedicada al aprendizaje basado en juegos fue un gran ejemplo en este sentido: "Muy divertido el programa de ayer... No queríamos parar de jugar, el tiempo pasó volando…" (T148). Lo mejor de todo ello es que también se favorecía este estado óptimo de motivación y aprendizaje cuando dedicaban tiempo fuera de "plató" (en casa) a hacer diferentes retos formativos: "Sensación de haber realizado un buen trabajo y muy contento con el estado de flow que hemos mantenido durante los días previos a la prueba. Un trabajo que aún podemos mejorar dándole una vuelta de tuerca y seguir aprendiendo de los errores" (T146).

En lo que refiere a la gestión de emociones como la "Presión", "Tensión", "Responsabilidad" (vinculada a la toma de decisiones) o "Pena", se aprecia cómo

el formato de *MasterchEF* ponía a prueba a los aspirantes en cada "programa", tal y como vemos en uno de los tuits publicados por la cuenta del proyecto: "¡Nervios! Una de tantas emociones que podemos apreciar en las caras de las/os concursantes, mientras esperan el turno de presentar su nueva elaboración ¿Conseguirán despertar las "papilas gustativas" de nuestras/os chEFs?" (T25). De hecho, los participantes empatizaban con sus propios compañeros cuando tenían el rol de capitanes, pues tenían que tomar decisiones complejas que implicaban a otras personas, tal y como comparte una alumna:

> Una decisión muy difícil que agradecí no tener que tomar... Son muchos programas los que compartimos entre todos, salvar tan solo a una persona es realmente complicado @X lo hizo lo mejor que pudo quizás uno de los peores retos que propone #MasterchEFugr (T45)

Por último, cabe hacer mención a que en la subcategoría "Pena" se encuentran los tuits en los que los estudiantes plasmaban lo que les generaba saber que el "programa" iba llegando a su fin, encontrando reflexiones como la de este estudiante: "Es un placer ser uno de los afortunados que pueden aprender de un chEF así. Disfrutando de los pocos programas que quedan ya de concurso... No quiero que esto se termine #MasterchEFugr" *(*T249). Esta misma emoción se refleja también en este otro tuit: *"*Muy buena experiencia con un súper chef que nos ha inspirado con recetas geniales. Sin duda, otro ejemplo a seguir. En #MasterchEFugr como siempre, aprendiendo sin límites, no quiero que acabe..." (T268).

4.2 #APRENDIZAJE

En primer lugar, cabe destacar el gran volumen de tuits en los que se hacía mención de manera general al aprendizaje que estaban adquiriendo. Muchos de los participantes usaban un lenguaje culinario para realizar sus reflexiones sobre los retos planteados en *MasterchEF* y su correspondiente aprendizaje, lo que hace notable el grado de inmersión que llegaron a alcanzar los aspirantes en la propuesta. Buena muestra de ello es el tuit de una de las alumnas en el que hace mención a la prueba de exteriores, que se correspondía con la parte práctica de la asignatura, en la que debían llevar a cabo una sesión de EF con diferentes premisas: "Llegó la hora de darle vida a nuestros propios menús, catando si la combinación de ingredientes y elaboraciones convierte nuestro plato en algo suficientemente sabroso, que cumpla con nuestro propósito y responda a las necesidades de nuestros comensales" (T122).

Desde el punto de vista del docente, se trataron de explicar los diferentes contenidos teóricos a través de paralelismos relacionados con la cocina, lo que favoreció, a tenor de los comentarios de los participantes, la credibilidad de la propuesta y ayudó a contextualizar los aprendizajes. Un ejemplo de ello fue el uso de la tortilla de patatas, un plato de gran popularidad en España, para explicar las diferencias entre las diversas opciones lúdicas en educación (Figura 5) y, al mismo tiempo, reflexionar acerca de la enorme confusión conceptual que hay en la actualidad con los planteamientos relacionados con el ámbito lúdico.

Figura 5 - Opciones lúdicas en educación representadas mediante paralelismos culinarios

Fuente: Elaboración propia.

Ese esfuerzo creativo era muy valorado por los participantes del "programa", como muestra este alumno: "¡Qué forma más rica de conocer las diferencias entre estos conceptos! ¡Y qué importante es llamar a las cosas por su nombre! Sin duda son buenas técnicas que dominar como futuros chEFs #MasterchEFugr" (T202*).* Además, profesionales del ámbito de la EF también dieron difusión al tuit en el que aparecía la figura 2, como fue el caso de una profesora de la Universidad de Alcalá: "Gran recurso educativo y de "artivismo"" (T205). Todo ello aumentaba la motivación de los estudiantes, pues eran conscientes, gracias a la red social, del impacto y repercusión que estaba teniendo la experiencia formativa que estaban viviendo.

Por otro lado, a través de *Twitter*, también se propusieron *challenges* formativos para aumentar la repercusión de la experiencia. Por ejemplo, con el reto *#Juégatelaugr*, a partir de una fotografía con algunos de los componentes principales de un total de 35 juegos de mesa, se invitaba a los seguidores del "programa" a intentar adivinar el mayor número posible. Los aspirantes mostraron mucha ilusión y sorpresa al ver las numerosas interacciones que un reto así logró, dando la oportunidad de establecer contacto con los docentes que participaron en él, así como reflexionar del poder formativo de los juegos y sus mecánicas. Un ejemplo de ello es el siguiente tuit: "Gracias por participar en #Juégatelaugr. Lo más importante es darse cuenta del recurso tan potente que son los juegos de mesa, y la cantidad de ellos que existen ¡Nunca es tarde para convertirse en un jugón! #MasterchEFugr" (T63).

Además, el hecho de incluir el aprendizaje basado en juegos y los *breakouts* dentro del proceso formativo, les hizo conocer a los estudiantes posibilidades para el aula que desconocían hasta ese momento, llegando a trascender incluso a su

vida personal, tal y como vemos en el tuit de este aspirante: “@MasterchEFugr ha despertado en mi un afán por los #escaperoom y #breakout que se está convirtiendo en obsesión. A ver qué tal este #escapaeldorado de @Mercurio_Juegos. ¿Jugamos?” (T149). De hecho, durante el periodo de vacaciones de Navidad, algunos aspirantes dedicaron su tiempo de ocio a seguir profundizando en contenidos de la asignatura, así como en mejorar retos que habían realizado durante el “programa”. Todo ello de manera voluntaria, movidos una motivación eminentemente intrínseca, aspecto que les fue reconocido de manera narrativa, con la entrega de pin de la inmunidad.

El enfoque de la propuesta partía de la consecución de aprendizajes que fueran significativos, es decir, que tuvieran transferencia a su futura práctica profesional. Para ello se analizaron las necesidades formativas de los aspirantes, así como la realidad educativa que tendrían que afrontar una vez que lograran su objetivo de ser docentes. El alumnado era consciente del valor de este tipo de enfoques formativos, a tenor de tuits como este, publicado desde la cuenta de *@MasterchEFugr*:

> Nuestros chEFs han ido al “super” y han traído ingredientes con los que cualquiera de nuestras/os aspirantes se podrían encontrar el día de mañana. Esperamos que sean capaces de llevar a cabo un buen cocinado y sus elaboraciones estén a la altura #MasterchEFugr (T128)

Además de la significatividad, se apostó por el aprendizaje a través de la propia experiencia (y posterior reflexión). Este hecho fue valorado de manera muy positiva por los participantes, tal y como vemos en el tuit de un alumno, en el que comparte sus sensaciones tras haber realizado su sesión práctica: “El resultado del #BreakOutEdu que hemos preparado ha sido espectacular! Esta vez conocemos una nueva herramienta para evaluar un contenido y no hay mejor forma que #AprenderHaciendo #MasterchEFugr” (T136). Uno de los aspectos más característicos de la propuesta fue el desarrollo de la conciencia crítica sobre diversos aspectos relevantes en el ámbito formativo. Fueron numerosas las ocasiones en las que se debatía sobre la repercusión de diferentes “ingredientes” y se les cuestionaba aspectos relacionados con las competencias docentes. Uno de los estudiantes compartió en *Twitter* las reflexiones extraídas tras uno de esos momentos:

> En nuestras cocinas tenemos que saber utilizar todos los ingredientes. Es fácil ser un chef y usar el currículum como la mayoría. Lo interesante es ser un buen chEF y saber sacar las propiedades más olvidadas del currículum para que los comensales se interesen por los platos (T22)

Al igual que en el concurso original, en *MasterchEF* los concursantes también tuvieron visitas de “chEFs” de referencia, en las que mostraban algunos de sus trabajos más destacados. De hecho, recibieron *masterclass* de diferentes profesores en activo para que, partiendo de su experiencia, ayudaran a los estudiantes a mejorar competencias como la creatividad o las habilidades comunicativas. Esta circunstancia les hizo muy conscientes de la oportunidad formativa que estaban teniendo, agradeciendo que otros docentes vinieran a enriquecer su formación, tal y como expresa este aspirante*: “*Masterclass súper interesante que nos ha mostrado nuevas “técnicas” y “utensilios” de cocina. Otra muestra de que se pueden hacer las cosas de otra forma, y de que se está haciendo. Muchas gracias al ChEF por mostrarnos su #Educágica” (T71).

5 DISCUSIÓN

Esta investigación aporta evidencias al campo de la formación docente en EF y, en particular, al uso de las RRSS en educación. A diferencia de estudios previos centrados únicamente en la publicación de contenidos en *Twitter*, la propuesta analizada incorpora una estructura inspirada en un concurso televisivo y se desarrolla desde un enfoque *transmedia*, otorgando al alumnado un papel activo en la creación y difusión de materiales. De este modo, la integración de las RRSS en el diseño pedagógico resulta coherente y significativa, al tiempo que evidencia cómo la gestión de la interacción por parte de los propios estudiantes puede potenciar la motivación, el aprendizaje significativo y las experiencias emocionales positivas, sugiriendo posibles vías de transferencia de estas dinámicas al ámbito profesional docente.

Diversas investigaciones destacan cómo las RRSS fomentan la cohesión grupal y la interacción activa en educación superior (Carpenter; Krutka, 2014; Luo; Zhang; Qi, 2017). Además, si se pone el foco en la red social que dio soporte a *MasterchEF,* gracias a *Twitter* se pueden crear comunidades de aprendizaje en las que los estudiantes interaccionen entre ellos y compartan y generen contenido (Gallardo-López; López-Noguero, 2020). Todo ello permite expandir los procesos formativos más allá de un espacio físico y tiempo específico (O'Keeffe, 2019), llegando a trascender las cuatro paredes del aula, tal y como hemos visto en los resultados descritos previamente, pues los estudiantes compartían de manera voluntaria sus aprendizajes y sensaciones fuera del tiempo de clase. Desde el punto de vista del docente, mediante los tuits, se puede tener un *feedback* prácticamente a tiempo real con el que se puede saber si los estudiantes han comprendido el contenido trabajado en el aula, lo que le permite identificar determinados problemas de cara a abordarlos en clase (Chawinga, 2017). De hecho, no solo permite tener un seguimiento del grado de comprensión del alumnado, sino también de si son capaces de sintetizar y organizar la información (Gallardo-López; López-Noguero, 2020). Esto se vincula de manera directa con el desarrollo de las habilidades comunicativas, una competencia fundamental como futuros docentes, pues requiere un esfuerzo de concisión para seleccionar información y expresar ideas y opiniones en el espacio limitado de 280 caracteres (Kassens-Noor, 2012). Es por ello que a través de *Twitter* se pueden trabajar competencias de gran relevancia desde un punto de vista profesional, como muestran los resultados obtenidos en diversas intervenciones llevadas a cabo también en educación superior en las que se potenció, por ejemplo, el aprendizaje autónomo de los estudiantes, lo que conlleva un mayor sentido de la responsabilidad (Desselle, 2017) o la mejora de la capacidad de reflexión y pensamiento crítico (Abella-García *et al*., 2019). Además, a través de diferentes estudios, se ha evidenciado que aquellos estudiantes que participaron activamente en *Twitter* comenzaron de manera gradual a darse cuenta del potencial de esta red social como apoyo a su proceso formativo, en lugar de usarlo únicamente para interacciones sociales (Malik; Heyman-Schrum; Johri, 2019).

Con respecto a las cuestiones que los estudiantes compartieron a través de los tuits, se ha podido comprobar el elevado número de referencias que hacían

mención al aprendizaje adquirido, centrándose en la significatividad y el enfoque activo. En la formación del profesorado es necesario que el enfoque del aprendizaje sea significativo, es decir, que el alumnado asimile la información, la conecte con ideas previas y sea capaz de aplicar lo aprendido a diferentes contextos (Pontes-Pedrajas; Poyato-López; Oliva-Martínez, 2016). Por otro lado, esa significatividad se puede conseguir a través del uso de metodologías que requieran la participación activa del estudiante, encontrando evidencias de cómo estas mejoran el compromiso del alumnado con su formación (Navarro-Mateos; Pérez-López, 2020). Asimismo, a través de metodologías como el aprendizaje basado en juegos, el alumnado tiene la oportunidad de experimentar de manera directa el potencial para su futura práctica docente, tomando conciencia de su aplicabilidad, tal y como se ha apreciado en algunos de los tuits. En este sentido, hay evidencia que demuestra el potencial del uso de *serious games* en educación superior, mejorando la adquisición de contenidos por parte del alumnado de una manera motivante (Pérez-López; Navarro-Mateos, 2022c). Esa motivación que generan se debe a uno de los conceptos que los estudiantes reiteraban en sus tuits: el disfrute. Si se profundiza en esta idea, se encuentra que es importante incidir en la motivación académica y el disfrute en los procesos formativos, dado que puede incidir positivamente en el rendimiento de los estudiantes universitarios (Pedler; Willis; Nieuwoudt, 2022). Es más, teorías vinculadas con la motivación, como la teoría del estado de flujo, se construyen sobre la idea de que hay ciertas actividades que generan un elevado grado de diversión y realización personal, lo que permite a la persona que las realizan encontrarse en la zona de experiencia óptima que se deriva de ellas, conocido como estado de *flow* (Nakamura; Csikszentmihalyi, 2002).

Con respecto a la toma de decisiones y gestión emocional, el hecho de exponer a los estudiantes a situaciones donde la presión del tiempo o la asunción de responsabilidades fueran fundamentales tuvo un enorme valor formativo. La finalidad era que aprendieran a desarrollar estrategias que les permitieran gestionar adecuadamente las diversas emociones que este tipo de situaciones (tan habituales en la labor docente) provocan. De hecho, hay estudios que enfatizan en la importancia de desarrollar la capacidad de comprensión y regulación emocional para afrontar eventos negativos y tener una mejor gestión del estrés (Malesza, 2019). En esta línea el uso de narrativas que incluyan la competición o las segundas oportunidades proporciona a los estudiantes claves para mejorar la regulación emocional (Navarro-Mateos; Pérez-López; Rivera-García, 2025), pudiendo incluso incidir en su iniciativa personal y resiliencia (Navarro-Mateos; Mora-Gonzalez; Pérez-López, 2024).

6 LIMITACIONES

Aunque la investigación proporciona evidencia valiosa sobre el impacto de *Twitter* en la motivación, la capacidad de reflexionar sobre lo aprendido y las experiencias emocionales de los estudiantes, es necesario reconocer varias limitaciones que condicionan la interpretación de los resultados. En primer lugar, no se midió de manera directa el aprendizaje ni el dominio de contenidos, por lo que los hallazgos reflejan principalmente la implicación emocional y la participación, sin

permitir establecer relaciones causales con los objetivos académicos propuestos. En segundo lugar, el uso de *Twitter* como entorno de interacción introduce factores que pueden sesgar los resultados, como la performatividad pública de los participantes, la influencia de seguidores externos, la participación de usuarios ajenos al proyecto y el ruido generado por retuits, menciones y contenidos no directamente relacionados con la experiencia didáctica. Finalmente, el tamaño de la muestra y el carácter voluntario de la participación limitan la generalización de los resultados.

Estas limitaciones no disminuyen el valor de la propuesta, sino que ofrecen un marco crítico para interpretar los hallazgos y orientar futuras investigaciones hacia la incorporación de instrumentos de evaluación directa del aprendizaje, así como estrategias de control de sesgos y análisis más sistemático de la interacción en RRSS.

7 CONCLUSIONES

En base a los resultados descritos, se puede concluir afirmando el potencial de *Twitter* en la formación del profesorado, en concreto, dentro del enfoque *transmedia* de una propuesta inspirada en *Masterchef*. La posibilidad de interactuar con otros profesionales, compartir emociones y aprendizajes e, incluso, presentar *challenges* supuso un fuerte elemento motivador para los estudiantes. Se ha podido apreciar cómo, a través de los tuits, plasmaban su alegría, disfrute y fortuna, así como emociones como tensión o responsabilidad, derivadas de la estructura del programa original. También compartían los aprendizajes o reflexiones que extraían de los “programas”, que partían de un enfoque significativo y activo, en el que los estudiantes tenían un rol protagonista. Por tanto, se ha evidenciado el potencial de *Twitter* en la formación del profesorado, generando un espacio que trasciende el tiempo de clase y en el que se puede favorecer el desarrollo de competencias fundamentales para su futuro profesional.

REFERENCIAS

ABELLA-GARCÍA, Víctor *et al*. To tweet or not to tweet: student perceptions of the use of Twitter on an undergraduate degree course. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 56, n. 4, p. 402-411, 2019. DOI: https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1444503

ALENEZI, Mamdouh. Digital learning and digital institution in higher education. **Education Sciences**, v. 13, n. 1, p. 88, 2023. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13010088

BARNETT-ITZHAKI, Zohar; BEIMEL, Dorit; TSOURY, Arava. Using a variety of interactive learning methods to improve learning effectiveness: insights from AI models based on teaching surveys. **Online Learning**, v. 27, n. 3, p. 363-386, 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.24059/olj.v27i3.3575

BURLEA-SCHIOPOIU, Adriana. The challenges of the prosumer as entrepreneur. *In*: PANKOWSKA, Malgorzata (ed). **Frameworks of IT prosumtion for business development.** Hershey: IGI-Global, 2014. p.1-16 DOI: http://dx.doi.org/10.4018/978-1-4666-4313-0.ch001

CANALES-GARCÍA, Alba; ARAYA-MUÑOZ, Isabel. Teaching resources for commercial education learning: a higher education learning experience systematization. **Revista Electrónica Educare**, v. 21, n. 2, p. 151-173, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.7

CARPENTER, Jeffrey P.; KRUTKA, Daniel G. How and why educators use Twitter: a survey of the field. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 46, n. 4, p. 414-434, 2014. DOI: https://doi.org/10.1080/15391523.2014.925701

CHANG, Chun-Ping; CHEN, I-Jung. Correlation between pre-service teachers' information technology integration attitude and creative teaching behavior. **Creative Education**, v. 6, n. 16, p. 1802-1814, 2015. DOI: http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.616184

CHAWINGA, Winner D. Taking social media to a university classroom: teaching and learning using Twitter and blogs. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 14, n. 3, 2017. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-017-0041-6

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (ed.). **El campo de la investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2011. v. I, p. 43-116.

DESSELLE, Shane P. The use of Twitter to facilitate engagement and reflection in a constructionist learning environment. **Currents in Pharmacy Teaching and Learning**, v. 9, n. 2, p. 185-194, 2017. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cptl.2016.11.016

EFLOVA, Maria; SHAMSUTDINOVA, Ilsiya; MAXIMOVA, Olga. Transforming the status and role of the teacher at the institute of higher education in the digital educational environment. **Conhecimento & Diversidade**, v. 15, n. 37, p. 162-170, 2023. DOI: https://doi.org/10.18316/rcd.v15i37.10944

FUSTER, Doris E. Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. **Propósitos y Representaciones**, v. 7, n. 1, p. 201-229, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

GALLARDO-LÓPEZ, José A.; LÓPEZ-NOGUERO, Fernando. Twitter como recurso metodológico en educación superior: una experiencia educativa con estudiantes de Trabajo Social. **ALTERIDAD:** Revista de Educación, v. 15, n. 2, p. 174-189, 2020. DOI: https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.03

GARCÍA-NOBLEJAS, Belén P. *et al*. Exploring student teacher perceptions on the benefits of the teaching practicum. **Journal of New Approaches in Educational Research**, v. 12, n. 2, p. 242-257, 2023. DOI: https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1384

GARCÍA-SUÁREZ, Jonatan; TRIGUEROS-CERVANTES, Carmen; RIVERA-GARCÍA, Enrique. Twitter as a resource to evaluate the university teaching process. **RUSC. Universities and Knowledge Society Journal**, v. 12, n. 3, p. 32-45, 2015. DOI: http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i3.2092

HARVEY, Stephen; CARPENTER, Jeffrey P.; HYNDMAN, Brendon P. Introduction to social media for professional development and learning in physical education and sport pedagogy. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 39, n. 4, p. 425-433, 2020. DOI: https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0004

KAMYSHEVA, Oksana V. *et al*. Active learning of university students and ways to organize it. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, v. 25, n. 6, p. 3850-3859, 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.6.16142

KASSENS-NOOR, Eva. Twitter as a teaching practice to enhance active and informal learning in higher education: the case of sustainable tweets. **Active Learning in Higher Education**, v. 13, n. 1, p. 9-21, 2012. DOI: https://doi.org/10.1177/1469787411429190

KINCHIN, Gary D.; BRYANT, Lance G. Using social media within physical education teacher education. **Strategies**, v. 28, n. 5, p. 18-21, 2015. DOI: https://doi.org/10.1080/08924562.2015.1066284

LESKOVÁ, Andrea *et al*. Challenges and current issues of education in the era of digital and technological changes. **Journal of Education Culture and Society**, v. 14, n. 2, p. 319-327, 2023. DOI: https://doi.org/10.15503/jecs2023.2.319.327

LUO, Nuan; ZHANG, Mingli; QI, Dan. Effects of different interactions on students' sense of community in e-learning environment. **Computers & Education**, v. 115, p. 153-160, 2017. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.08.006

MALESZA, Marta. Stress and delay discounting: the mediating role of difficulties in emotion regulation. **Personality and Individual Differences**, v. 144, p. 56-60, 2019. DOI: http://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.035

MALIK, Aqdas; HEYMAN-SCHRUM, Cassandra; JOHRI, Aditya. Use of Twitter across educational settings: a review of the literature. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 16, n. 36, 2019. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-019-0166-x

MASCIANTONIO, Alexandra; BOURGUIGNON, David. Motivation scale for using social network sites: comparative study between Facebook, Instagram, Twitter, Snapchat and LinkedIn. **Psychologica Belgica**, v. 63, n. 1, p. 30-43, 2023. DOI: https://doi.org/10.5334/pb.1161

NAKAMURA, Jeanne; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. The concept of flow. *In*: SNYDER, Charles R.; LÓPEZ, Shane J. (ed.). **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 89-105.

NAVARRO-MATEOS, Carmen; MORA-GONZALEZ, José; PÉREZ-LÓPEZ, Isaac J. The “STAR WARS: the first jedi” program-effects of gamification on psychological well-being of college students. **Games for Health Journal**, v. 13, n. 2, p. 65-74, 2024. DOI: https://doi.org/10.1089/g4h.2023.0059

NAVARRO-MATEOS, Carmen; PÉREZ-LÓPEZ, Isaac J. La gamificación como catalizadora de metodologías activas. **Alea Jacta Est**, n. 2, p. 17-74, 2020. Disponible en: https://revistaaleajactaest.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/09/alea-jacta-est-2-2020.pdf. Consultado en: 14 fev. 2025.

NAVARRO-MATEOS, Carmen; PÉREZ-LÓPEZ, Isaac J.; RIVERA-GARCÍA, Enrique. Análisis del impacto emocional de la gamificación en el máster de formación del profesorado. **Cultura, Ciencia y Deporte**, v. 20, n. 65, 2025. DOI: https://doi.org/10.12800/ccd.v20i65.2400

O’KEEFFE, Muireann. Academic Twitter and professional learning: myths and realities. **International Journal for Academic Development**, v. 24, n. 1, p. 35-46, 2019. DOI: https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1520109

PEDLER, Megan L.; WILLIS, Royce; NIEUWOUDT, Johanna E. A sense of belonging at university: student retention, motivation and enjoyment. **Journal of Further and Higher Education**, v. 46, n. 3, p. 397-408, 2022. DOI: https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844

PEKRUN, Reinhard. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. **Educational Psychology Review**, v. 18, n. 4, p. 315-341, 2006.DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

PÉREZ-ESCODA, Ana; GARCÍA-RUIZ, Rosa. El engagement del influencer en YouTube como recurso educativo para la innovación en el aula. *In*: VICENTE, Aida Maria; SIERRA SÁNCHEZ, Javier (ed.). **Aproximación periodística y educomunicativa al fenómeno de las redes sociales**. Madrid: McGrawHill, 2020. p. 447-460.

PÉREZ-LÓPEZ, Isaac J.; NAVARRO-MATEOS, Carmen. Expandiendo el aprendizaje del alumnado universitario a través de Twitter: conciencia crítica, conexión y autonomia. *In*: PUEBLA-MARTÍNEZ; Belén; VICENTE-FERNÁNDEZ, Pilar; LEVRATTO, Valeria (coord.). **El fomento de la innovación docente como estímulo transformador del ámbito educativo en el siglo XXI**. Madrid: Dykinson, 2022a. p. 391-407.

PÉREZ-LÓPEZ, Isaac J.; NAVARRO-MATEOS, Carmen. MasterchEF: a talent show-based educational project for the training of future physical education teachers. *In*: RIVERA-TRIGUEROS, Irene *et al* (coord.). **Handbook of research on using disruptive methodologies and game-based learning to foster transversal skills**. Hershey, PA: IGI Global, 2022b. p. 131-154.

PÉREZ-LÓPEZ, Isaac J.; NAVARRO-MATEOS, Carmen. Un serious game como recurso formativo en la especialidad de Educación Física del máster de profesorado. **Retos**, n. 46, p. 725–732, 2022c. DOI: https://doi.org/10.47197/retos.v46.93751

PONTES-PEDRAJAS, Alfonso; POYATO-LÓPEZ, Francisco J.; OLIVA-MARTÍNEZ, José M. Creencias sobre el aprendizaje de las ciencias de los estudiantes del máster de profesorado de enseñanza secundaria. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, n. 31, p. 137-164, 2016. DOI: https://doi.org/10.7203/dces.31.7881

RUSSELL, James, A. A circumplex model of affect. **Journal of Personality and Social Psychology,** v. 39, n. 6, p. 1161-1178, 1980. DOI: https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0077714

SHAH, Nordiana A. K.; SHABGAHI, Soureh L.; COX, Andrew M. Uses and risks of microblogging in organisational and educational settings. **British Journal of Educational Technology**, v. 47, n. 6, p. 1168-1182, 2016. DOI: https://doi.org/10.1111/bjet.12296

SILVERMAN, David. **Interpreting qualitative data**. 3. ed. London: SAGE Publications, 2001.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research:** techniques and procedures for developing grounded theory. 2. ed. London: SAGE Publications, 1998.

TANG, Ying; HEW, Khe Foon. Using Twitter for education: beneficial or simply a waste of time? **Computers & Education**, v. 106, p. 97-118, 2017. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.004.

TONDEUR, Jo *et al*. Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. **Educational Technology Research and Development**, v. 65, p. 555-575, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2

TUR, Gemma; MARÍN, Victoria I.; CARPENTER, Jeffrey. Using Twitter in higher education in Spain and the USA. **Comunicar**, v. 25, n. 51, p. 19-28, 2017. DOI: https://doi.org/10.3916/C51-2017-02

VAN MANEN, Max. But is it phenomenology? **Qualitative Health Research**, v. 27, n. 6, p. 775–779, 2017. DOI: https://doi.org/10.1177/1049732317699570

WEST, Bettina; MOORE, Hélène; BARRY, Ben. Beyond the tweet: using Twitter to enhance engagement, learning, and success among first-year students. **Journal of Marketing Education**, v. 37, n. 3, p. 160-170, 2015. DOI: https://doi.org/10.1177/0273475315586061" \t "_new

ZU, Ning *et al*. A review of social media in education: effects and attitudes. **International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments**, v. 5, n. 3, p. 191-200, 2017. DOI: https://doi.org/10.1504/IJSMILE.2017.087947

Abstract: In recent years, special attention has been given to the analysis of social networks in education, as they acquire great relevance in creating innovative opportunities that are meaningful and motivating for students. The aim of this article is to analyze the educational and emotional potential of *Twitter* in a course within the Teacher Training Master's Degree in, inspired by the television show *MasterChef*. The proposal adopted a transmedia approach, that is, students took on an active role in creating materials and disseminating them through different media. To assess the impact, all tweets published with the project hashtag (*#MasterchEFugr*) were analyzed. The methodology used was qualitative, with data analyzed using *Nvivo* software. Among the results obtained, it is worth highlighting how the tweets referred to the emotional impact of the proposal, sharing the excitement, the sense of responsibility, or the pressure it entailed. Likewise, through *Twitter*, they reflected on what they had learned and disseminated the materials they were producing, making them accessible to numerous peers and in-service teachers.

Keywords: Social Media. Higher Education. Learning. Emotions. Teacher Training.

Resumo: Nos últimos anos, tem-se dado especial atenção à análise das redes sociais no contexto educacional, pois estas adquirem grande relevância na criação de oportunidades inovadoras que sejam significativas e motivadoras para os estudantes. O objetivo deste artigo é analisar o potencial formativo e emocional do *Twitter* em uma disciplina do Mestrado de Formação de Professores, inspirada no programa televisivo *MasterChef*. A proposta adotou uma abordagem transmídia, ou seja, os estudantes assumiram um papel ativo na criação de materiais e na sua difusão em diferentes meios. Para conhecer o impacto, foram analisados todos os *tweets* publicados com a *hashtag* do projeto (*#MasterchEFugr*). A metodologia utilizada foi qualitativa, analisando os dados com o auxílio do software *NVivo*. Entre os resultados obtidos, destaca-se como mencionavam em seus *tweets* o impacto emocional da proposta, compartilhando a motivação, a responsabilidade ou a pressão que esta lhes trouxe. Do mesmo modo, por meio do *Twitter*, refletiam sobre o que haviam aprendido e difundiam os materiais que iam construindo, tornando-os acessíveis a diversos colegas e professores em exercício.

Palavras-chave: Redes sociais. Educação superior. Aprendizagem. Emoções. Formação docente.

LICENCIA DE USO

Este es un artículo publicado en Open Access bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original. Más información en: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses en este trabajo.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

Carmen Navarro-Mateos: Introducción, Metodología, Análisis de los resultados, Discusión, Conclusiones.

Isaac J. Pérez-López: Contextualización y desarrollo de la experiencia, Análisis de los resultados, Discusión.

FINANCIACIÓN

La investigación se llevó a cabo gracias a una ayuda en régimen de concurrencia competitiva destinada a financiar la contratación predoctoral de personal investigador en formación por los agentes del Sistema Andaluz del Conocimiento (código 24653).

DISPONIBILIDAD DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN:

Los datos de investigación solo están disponibles previa solicitud.

CÓMO CITAR

NAVARRO MATEOS, Carmen; PÉREZ-LÓPEZ, Isaac J. Impacto do Twitter em uma Proposta Transmídia no Mestrado de Formação de Professores. **Movimento**, v. 32, p. e32011, ene./dic. 2026. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.147239

RESPONSABILIDAD EDITORIAL

Alex Branco Fraga*

Elisandro Schultz Wittizorecki*

Mauro Myskiw*

Raquel da Silveira*

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.