



Microlearning y performatividad docente en Instagram: análisis comparativo de @mariaspeaksenglish y @carmenamoresrv

Microlearning and teaching performativity on Instagram: a comparative analysis of @mariaspeaksenglish and @carmenamoresrv

Bárbara Caffarel-Rodríguez y Rita Oliva Gordillo

Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España

KEYWORDS

Microlearning
Performativity
Media literacy
Instagram
Teachers Influencers

ABSTRACT

This article offers a comparative analysis of the communicative, pedagogical, and emotional strategies used by two linguistic content creators on Instagram, María G. Durán (@mariaspeaksenglish) and the Cádiz-based Carmen Amores (@carmenamoresrv), understood as teacher-influencers operating at the intersection of media literacy, microlearning, and performativity on social media. The aim is to describe how they structure their short video capsules and which performative techniques they mobilise to sustain attention, build closeness, and foster learning. The sample comprises all educational Reels published by both creators during November 2025. A mixed, qualitatively oriented methodology is applied, combining content analysis, pedagogical-rhetorical analysis, and a descriptive reading of publicly available interaction metrics. The theoretical framework brings together critical media literacy, the dialogic pedagogy of Freire and Masterman, and current debates on microlearning and teaching performativity within influencer culture. The results reveal two differentiated models of teaching presence: María G. Durán produces highly crafted Reels, anchored in fan culture, that condense very specific microlearning objectives; Carmen, by contrast, produces a much larger volume of videos with a simple aesthetic and a conversational, reflective tone, where linguistic explanation is intertwined with literary references and carefully framed messages of emotional support. Taken together, the study shows that the combination of micro-level design, emotional labour, and performativity is key to understanding how these profiles configure new forms of teaching on algorithmic platforms.

PALABRAS CLAVE

Microlearning
Performatividad
Alfabetización
Mediática
Instagram
Docente Influencer

RESUMEN

El presente artículo analiza comparativamente las estrategias comunicativas, pedagógicas y emocionales de dos creadoras de contenido lingüístico en Instagram, María G. Durán (@mariaspeaksenglish) y la gaditana Carmen Amores (@carmenamoresrv), entendidas como influencers docentes que operan en la intersección entre alfabetización mediática, microlearning y performatividad en redes sociales. El objetivo es describir cómo estructuran sus cápsulas de vídeo corto y qué técnicas performativas movilizan para sostener la atención, construir cercanía y favorecer el aprendizaje. La muestra está compuesta por todos los Reels de carácter educativo publicados por ambas durante el mes de noviembre de 2025. Se aplica una metodología mixta de base cualitativa que combina análisis de contenido, análisis pedagógico-retórico y lectura descriptiva de métricas públicas de interacción. El marco teórico articula la alfabetización mediática crítica, la pedagogía dialógica de Freire y Masterman y los debates sobre microlearning y performatividad docente en la cultura influencer. Los resultados muestran dos modelos diferenciados de presencia docente: María G Durán despliega Reels altamente producidos, apoyados en la cultura fan, que condensan objetivos muy acotados de *microlearning*; Carmen Amores, en cambio, produce un volumen mucho mayor de vídeos con estética sencilla y un tono conversacional y reflexivo, donde la explicación lingüística se entrelaza con referencias literarias y cuidados mensajes de acompañamiento emocional. En conjunto, el estudio evidencia que la combinación entre diseño micro, trabajo emocional y performatividad resulta clave para comprender cómo estos perfiles configuran nuevas formas de docencia en plataformas algorítmicas.

RECIBIDO: 02/11/2025
ACEPTADO: 18/01/2026

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada: (Norma APA 7ª)

Caffarel-Rodríguez, B., Oliva Gordillo, R. (2026) Microlearning y performatividad docente en Instagram: análisis comparativo de @mariaspeaksenglish y @carmenamoresrv. *Prisma Social revista de ciencias sociales*, 52, 492-510. <https://doi.org/10.65598/rps.6019>

1. Introducción

En la última década, las redes sociales basadas en vídeo corto —como Instagram, TikTok o YouTube Shorts— se han consolidado como espacios de circulación de contenidos educativos. En ellas ha emergido la figura del docente *influencer*, situada en la intersección entre prácticas pedagógicas, cultura digital y economías de la atención. En el caso de la enseñanza de lenguas, esta figura cobra especial relevancia: el aprendizaje se apoya en ejemplos orales, gestos y referencias culturales que encuentran en el formato breve un soporte idóneo para ser compartidos y reutilizados.

Desde la alfabetización mediática y la pedagogía crítica, esta docencia en redes no puede entenderse solo como una extensión tecnológica del aula, sino como un conjunto de prácticas comunicativas situadas en un ecosistema algorítmico atravesado por dinámicas de visibilidad, cultura fan y construcción de marca personal. La manera en que el profesorado se presenta ante la cámara, gestiona la emoción o tematiza el error, el acento o la norma lingüística forma parte de la propuesta educativa tanto como los contenidos que enseña. En este contexto, la performatividad docente y el diseño de unidades de *microlearning* se convierten en dimensiones clave para comprender qué tipo de relación con el conocimiento y con el alumnado se construye en estos perfiles.

Este trabajo se sitúa en esa confluencia entre alfabetización mediática, *microlearning* y performatividad docente, tomando como objeto de estudio dos creadoras de contenido lingüístico en Instagram: María G. Durán (@mariaspeaksenglish), dedicada a la enseñanza del inglés, y Carmen Amores (@carmenamoresrv), centrada en el español y en un universo discursivo que integra literatura, poesía y reflexión filosófica. El artículo constituye una ampliación del estudio presentado en el I Congreso Internacional *Cómplices de la Comunicación* (Caffarel-Rodríguez & Ferro, 2025), donde se analizó de forma exploratoria el caso de @mariaspeaksenglish, e incorpora ahora el perfil de Carmen Amores para desarrollar un análisis comparativo más sistemático entre dos modelos diferenciados de docente influencer.

El objetivo general es analizar comparativamente cómo María G. Durán y Carmen Amores construyen su presencia docente en Instagram a través de Reels, atendiendo a la articulación entre performatividad y principios de *microlearning* en sus contenidos educativos y empático-relacionales publicados durante el mes de noviembre de 2025.

2. Marco Teórico: Alfabetización mediática, *Microlearning* y Docente influencer

2.1. Alfabetización Mediática

La alfabetización mediática surge en el siglo XX ligada a la expansión de los medios de masas. Fedorov (2011) sitúa sus antecedentes en los *cine-clubs* formativos de la Francia de los años veinte, mientras que en las décadas de 1960 y 1970 el auge de la televisión impulsa iniciativas educativas en países como el Reino Unido, a menudo en clave proteccionista, tal como muestran las experiencias promovidas desde el British Film Institute.

La Declaración de Grünwald (UNESCO, 1982) marca un punto de inflexión al reconocer internacionalmente la necesidad de incorporar el análisis crítico de los medios en los sistemas educativos y de formar al profesorado para ello, algo que Pérez Tornero (2017) destaca como fundamento de las políticas posteriores en alfabetización mediática.

En el plano teórico, la obra de McLuhan resulta clave para comprender el papel de los medios en la configuración de una “aldea global”. Su noción de “hombre eléctrico” anticipa la circulación global e instantánea de la información y la conformación de una conciencia colectiva mediada (McLuhan, 1964, citado en Musicco, 2022). En esta línea, Ayala (2012) vincula la idea de aldea global con plataformas como Facebook, Twitter, foros o blogs, que intensifican la experiencia de un sujeto descorporizado, permanentemente conectado y participante de comunidades globales.

A partir de los años setenta y ochenta, autores como Len Masterman sientan las bases de una educación mediática escolar sistemática. Tal y como recuerda Pérez Tornero (2017), Masterman fue uno de los primeros en proponer un estudio riguroso de los medios en la escuela. En la entrevista recogida por Galbo (1991), el propio Masterman explica cómo el rechazo del alumnado hacia lo escrito le llevó a introducir cine y televisión en clase, vinculando así los contenidos al universo cotidiano del estudiantado. Su propuesta se orienta a hacer visibles los códigos y convenciones mediante los que los medios construyen significados, para que el alumnado pueda descodificar y cuestionar críticamente los mensajes (Masterman, 2015).

2.2.1. David Buckingham

David Buckingham constituye una referencia central en el desarrollo contemporáneo de la educación mediática. Para este autor, los medios no ofrecen una “ventana al mundo”, sino representaciones selectivas y construidas (Buckingham, 2003), de modo que la alfabetización mediática debe centrarse en desvelar los procesos de construcción, selección y punto de vista implicados en cualquier producto mediático.

Su propuesta se articula en torno a cuatro dimensiones analíticas —producción, lenguaje, representación y audiencia— que permiten abordar tanto medios tradicionales como entornos digitales emergentes y resultan especialmente útiles para interpretar microvídeos educativos en plataformas como Instagram. Buckingham subraya, además, el papel activo de los jóvenes como intérpretes y productores de significados, anticipando la figura del *prosumidor* formulada por Toffler (1980). Desde esta perspectiva, los sujetos no solo consumen contenidos, sino que los integran en sus procesos de construcción identitaria y los remezclan en sus propias prácticas comunicativas (Buckingham, 2003).

Finalmente, Buckingham defiende la educación mediática como un derecho democrático: en sociedades atravesadas por la digitalización, comprender el papel del poder, la ideología y la influencia en los mensajes mediáticos se vuelve condición necesaria para una ciudadanía crítica (Buckingham, 2003).

2.2.2. Paulo Freire y pedagogía crítica

La perspectiva freiriana aporta un componente transformador a la educación mediática. Freire (1970) denuncia la “educación bancaria”, centrada en la transmisión pasiva de contenidos, y propone una pedagogía problematizadora basada en el diálogo, la participación y la construcción colectiva del conocimiento. El lenguaje deja de ser un mero vehículo de información para convertirse en herramienta de reflexión, agencia y conciencia crítica (*conscientização*).

Cornejo (2022) retoma esta tradición al hablar de producción horizontal de conocimiento: el diálogo no tiene como fin imponer la voz del educador, sino generar interlocución entre pares pese a las “sombras” que puedan obstaculizar el proceso. En un ecosistema donde creadores de contenido, docentes e influencers educativos operan en plataformas marcadas por la fragmentación, la inmediatez y la espectacularización, la pedagogía crítica de Freire ofrece claves para pensar cómo promover procesos de lectura crítica de la realidad mediatizada y no solo consumo acrítico de microcontenidos.

2.2.3 *Microlearning* e influencers de la docencia

El *microlearning* se ha consolidado como uno de los enfoques pedagógicos más característicos de la cultura digital contemporánea. Salinas et al. (2014) lo definen como una perspectiva de aprendizaje basada en contenidos breves y fragmentados, accesibles en cualquier momento y lugar. Hug (2005, 2007) lo entiende como la organización de experiencias de aprendizaje en unidades pequeñas, adaptadas al ritmo del usuario, mientras que Bruck, Motiwalla y Foerster (2012) destacan su vínculo con el *mobile learning* y la integración de estas micro-unidades en la vida cotidiana.

La comprensión de los microvídeos educativos en redes requiere, además, situarlos en un marco pedagógico que incorpore la dimensión crítica. En este contexto, la performatividad docente emerge como elemento clave para entender cómo se configura la autoridad pedagógica en entornos digitales. Siguiendo a Goffman (1959) y Butler (1990), la performance no es solo un recurso estético, sino un modo de construcción del yo que se expresa a través del cuerpo, la voz, la gestualidad y la puesta en escena. En los formatos breves, estos elementos se combinan con recursos narrativos específicos: ganchos iniciales, edición dinámica, uso de texto en pantalla, mini-relatos, humor y referencias culturales compartidas, que permiten adaptar la actividad docente a los ritmos de consumo digital.

2.2. Orígenes y conceptualización del *microlearning*

La sistematización del *microlearning* se desarrolla especialmente a partir de los años 2000. Hug (2005, 2007) lo define como aprendizaje basado en pequeños esfuerzos y unidades breves de contenido relevantes para el individuo y repetidas en el tiempo, mientras que Lindner (2006) introduce la noción de microcontenido como unidad mínima para un aprendizaje autónomo. Buchem y Hamelmann (2010) proponen entender el *microlearning* como aprendizaje distribuido en micro-tareas integrables en la vida cotidiana, y Hug y Friesen (2009) exploran su relación con las prácticas digitales emergentes.

Desde la teoría de la carga cognitiva, Sweller (1994) subraya que el aprendizaje mejora al reducir la sobrecarga de información. Lehner y Nosekabel (2002) argumentan que los contenidos breves aumentan la eficiencia cognitiva al integrarse con más facilidad en los flujos de actividad del usuario. Pachler, Bachmair y Cook (2010) y Brown (1999) relacionan el *microlearning* con el aprendizaje ubicuo, enfatizando el papel de la movilidad tecnológica. Davenport y Beck (2001), por su parte, introducen la economía de la atención como clave para entender por qué los microcontenidos resultan especialmente adecuados en contextos saturados de estímulos.

En el ámbito del aprendizaje informal, Livingstone (1999) y Eraut (2004) destacan el peso del aprendizaje autodirigido y cotidiano. La teoría del conectivismo de Siemens (2005) y Downes (2012) refuerza esta visión, al mostrar cómo el aprendizaje se estructura a través de redes de información y recursos breves interconectados, una lógica plenamente alineada con los formatos de *microlearning*.

2.2.1 *Microlearning* y redes sociales como ecosistema nativo

Las plataformas digitales constituyen el entorno nativo del *microlearning*. De Witt y Siraj (2010) evidencian la eficacia pedagógica de los vídeos breves, mientras que Giurgiu (2017) subraya su potencial para generar aprendizajes ágiles y motivadores. Khong y Kabilan (2020) muestran resultados positivos en el aprendizaje de idiomas mediante microvídeos, destacando la mejora en vocabulario.

Desde la comunicación digital, Scolari (2018) describe cómo las narrativas breves propias de TikTok o Instagram forman parte de un ecosistema transmedia donde los microcontenidos circulan, se transforman y se remezclan. Veletsianos (2013) analiza la construcción de identidad profesional docente en redes sociales a través de formatos accesibles y breves, donde la performatividad adquiere un papel central.

El *microlearning* implica también un rediseño instruccional. Merrill (2002) propone dividir los contenidos en unidades pequeñas basadas en principios esenciales para facilitar la comprensión, mientras que Mor y Craft (2012) introducen el concepto de *microdesign* para referirse a actividades estructuradas en pasos claros y transferibles. Sin embargo, diversos autores advierten de sus límites: Selwyn (2016) alerta del riesgo de superficialidad cuando los contenidos se fragmentan en exceso; Rosen (2010) y Carr (2010) señalan que los entornos digitales pueden fomentar atención dispersa y procesamiento superficial. Hug (2010) insiste en que los

microcontenidos deben integrarse en estrategias más amplias para evitar la desconexión conceptual.

2.3. Influencers, performatividad y recursos narrativos en microvídeos educativos

En el ecosistema digital actual, los influencers se han convertido en actores centrales en la producción y prescripción de contenidos. Más allá del entretenimiento, su presencia se ha extendido a la educación y la divulgación, configurando perfiles híbridos entre docente, comunicador y *performer*.

Goffman (1959) ya planteó la interacción social como una sucesión de performances mediante las cuales los sujetos proyectan una determinada imagen ante los demás. Butler (1990) profundiza en esta perspectiva al entender la identidad como resultado de actos performativos reiterados. En redes sociales, estas performances se traducen en la construcción de un “yo mediado” que opera como marca personal. Veletsianos (2013) observa que los docentes en entornos digitales desarrollan identidades performativas que combinan profesionalidad, cercanía y autenticidad, combinación especialmente eficaz para generar *engagement* y transmitir contenidos breves.

Scolari (2018) describe los microvídeos como parte de narrativas transmedia basadas en piezas cortas, mientras que Selwyn (2016) recuerda el riesgo de que la espectacularización comunicativa conduzca a contenidos superficialmente pedagógicos si la forma eclipsa la intención didáctica.

En los microvídeos educativos, la performatividad se articula con recursos narrativos como el gancho inicial, la edición acelerada, los cortes frecuentes, el texto en pantalla, las metáforas visuales o las mini-narrativas, que organizan el contenido en secuencias breves y memorables. De este modo, los *influencers* educativos operan en un espacio intermedio donde convergen pedagogía, comunicación y narrativa digital, y la performatividad se convierte en un componente estructural de su eficacia y en una clave para comprender cómo se configuran hoy los modelos de enseñanza-aprendizaje en redes sociales.

2.4. María G. Durán (@mariaspeaksenglish)

María G. Durán, conocida en Instagram como @mariaspeaksenglish, es una creadora digital centrada en la enseñanza del inglés. Malagueña, comenzó a interesarse por el idioma a través de la música y abrió su primer canal de YouTube con 11 años, donde subía traducciones de películas (Jiménez, 2022). Posteriormente estudió Traducción e Interpretación y ha convertido el aprendizaje del inglés en una experiencia lúdica y accesible para una audiencia masiva: “con un millón de seguidores en TikTok, esta malagueña ofrece contenido didáctico para que todos sus seguidores aprendan de la que es su pasión: la lengua extranjera” (Martínez, 2024). El éxito en redes la llevó a crear su propia escuela en línea, Pikingli (www.pikingli.com), y a ser incluida en la lista *Forbes 30 Under 30*, lo que la sitúa como un caso paradigmático de docente *influencer* que combina enseñanza de lenguas, emprendimiento digital y construcción de marca personal.

2.5. Carmen Amores (@carmenamoresrv)

Carmen Amores, conocida en Instagram como @carmenamoresrv, es una creadora de contenido centrada en la enseñanza del español, con una propuesta que integra lengua, literatura y reflexión filosófica. Gaditana y Graduada en Filología Francesa, Máster en Estudios de Lengua Extranjera y Doctora en Literatura por la Universidad de Cádiz.

3. Objetivos y Metodología

El objetivo general de este estudio es comprender, de forma comparativa, cómo @mariaspeaksenglish y @carmenamoresrv construyen y muestran su performance docente en sus contenidos digitales y valorar su potencial pedagógico en el marco del *microlearning*. Se analizan sus Reels para identificar cómo combinan estrategias pedagógicas y recursos mediáticos para enseñar lengua (inglés en el caso de María G. Durán y español en el de Carmen Amores), conectar

con sus audiencias y consolidar una identidad profesional en redes sociales. María fue seleccionada por su posición destacada como creadora de contenido lingüístico —incluida en la lista *Forbes 30 Under 30*— y Carmen por su estrecha vinculación académica y por promover el estudio del español desde una comprensión profunda de la lengua y su dimensión literaria. En ambos casos, se trata de perfiles con comunidades sólidas y activas.

Los objetivos específicos son: (1) examinar los elementos pedagógicos presentes en los contenidos de ambas creadoras a partir de los principios del *microlearning* y de la pedagogía crítica; (2) identificar los recursos narrativos, visuales y audiovisuales que configuran su performatividad e identidad docente; (3) analizar la eficacia comunicativa de los vídeos mediante indicadores como ritmo, edición, gancho inicial y mirada a cámara; y (4) valorar cómo interactúan los elementos pedagógicos, performativos y comunicativos en la transmisión de conocimiento en un formato breve y altamente mediatizado.

Para abordar estos objetivos se aplicó un diseño metodológico descriptivo–analítico y comparativo, basado en análisis de contenido cualitativo y en el registro de indicadores formales. La muestra incluye todos los *Reels* de carácter educativo publicados por ambas creadoras durante noviembre de 2025. Se consideran educativos aquellos vídeos cuyo propósito central es la explicación lingüística (vocabulario, gramática, pronunciación, pragmática, reflexión metalingüística o recomendación de lecturas). En el caso de Carmen Amores, se incluyen también las piezas en las que la dimensión lingüística se articula con contenidos literarios o filosóficos, siempre que exista un objetivo didáctico explícito.

En primer lugar, se analizaron los recursos narrativos objetivos presentes en cada vídeo, registrando cuatro variables: duración del *Reel*, tiempo hasta el gancho inicial, número de cortes (como recurso de segmentación y dinamización) y número de planos (como indicador de la construcción visual del mensaje). Con estos datos se calcularon medias y rangos para cada creadora.

En segundo lugar, se incorporaron métricas orientadas a la claridad didáctica y a la organización del mensaje: uso de texto en pantalla (presencia/ausencia, función principal y tipo de información) y porcentaje aproximado de tiempo en que cada creadora mantiene la mirada a cámara, como indicador de cercanía comunicativa, interpelación directa y carácter instructivo del discurso.

Para profundizar en la dimensión expresiva, se elaboró una matriz de performatividad aplicada de forma simétrica a ambos perfiles, que recogió variables como mirada a cámara, voz (entonación, ritmo, pausas, énfasis), gestualidad (manos, expresividad facial, movimientos corporales) y composición visual (organización del espacio, tipo de encuadre dominante y elementos escénicos).

Asimismo, se diseñó una segunda matriz basada en una escala Likert para evaluar la adecuación de los vídeos a los principios del *microlearning*, considerando brevedad, segmentación, claridad del objetivo, inmediatez, ritmo, autonomía del usuario, repetición y refuerzo, y contextualización. Cada *Reel* fue valorado en estas dimensiones, lo que permitió observar el grado de ajuste a los estándares del aprendizaje breve y situado, así como las diferencias en la concepción y organización de las micro–unidades de aprendizaje.

En conjunto, la combinación de estas herramientas analíticas permitió evaluar la doble dimensión pedagógica y performativa de los vídeos de @mariaspeaksenglish y @carmenamoresrv, y describir con rigor cómo cada creadora desarrolla su identidad docente en entornos digitales e integra estrategias de *microlearning* en formatos breves, proporcionando un marco sólido para comparar dos modelos de docente *influencer* en el ecosistema educativo digital contemporáneo.

4. María G. Durán (@mariaspeaksenglish)

4.1.1. Frecuencia de publicación y métricas de interacción @mariaspeaksenglish

María G. Durán (@mariaspeaksenglish) (970.000 seguidores) publica en noviembre un total de 9 vídeos, es decir, aproximadamente uno cada tres días, lo que supone un ratio de 0,3. @mariaspeaksenglish presenta un feed de Instagram con carátulas muy cuidadas, en las que aparecen siempre las palabras clave del contenido.

En conjunto, los 9 Reels analizados acumulan 125.150 interacciones, sumando “me gusta”, comentarios y veces compartidas. Esto supone un promedio aproximado de 13.906 interacciones por pieza, una cifra especialmente elevada si se considera que se trata de contenidos educativos en formato breve.

4.1.2. Rasgos formales de la performatividad

En cuanto a los datos objetivos recogidos en la metodología para describir la performatividad y el ajuste al formato breve, se obtienen los siguientes resultados medios (tabla 1): una duración media de 0,85 minutos; un tiempo hasta el gancho de 4,2 segundos; un número de cortes de 42,2 por vídeo; un número de planos de 9,8; texto en pantalla en el 75 % de los casos; y un tiempo mirando a cámara del 97,2 %.

Tabla 1.
Resultados objetivos performatividad en la cuenta @mariaspeaksenglish

Duración media	0,85 minutos
Gancho	4,2 segundos.
Número de cortes	42,2
Número de planos	9,8
Texto en pantalla	75%
Tiempo mirando a cámara	97,2

Elaboración propia

La duración media se sitúa, por tanto, en torno al minuto, aunque existen vídeos algo más largos, como el publicado el 4 de noviembre, en el que comenta un *podcast* sobre Taylor Swift, de la cual se declara fan. El tiempo hasta el gancho depende, en parte, de si se vale o no de algún recurso previo —como fragmentos de *podcast* o videoclips de artistas del momento— que funcionan como impulso para introducir la explicación de un recurso idiomático.

Resulta especialmente significativo el número de cortes, cuya media es de 42,2, una cifra muy elevada. Esto se debe a que los vídeos presentan una edición intensa para adaptarse al consumo en redes sociales, cada vez más vertiginoso, en el que se evitan silencios con el fin de retener a la audiencia el mayor tiempo posible. Desde el mismo plano medio dominante se trabaja con cortes, ligeros movimientos de cámara o recortes (*cropping*) del encuadre para dar ritmo al vídeo y transmitir esa sensación de velocidad característica del formato *Reel*.

El texto en pantalla aparece en el 75 % de los vídeos, pero no como subtítulo automático, sino como refuerzo del mensaje: se subrayan palabras y expresiones que condensan la enseñanza, y se acompañan de recursos sonoros y de edición —como *gifs* o *stickers*— para enfatizar los puntos clave y aumentar la retención.

En cuanto al tiempo mirando a cámara, se sitúa en un 97,2 %. Es necesario matizar que este porcentaje se ve reducido en aquellos vídeos en los que mezcla momentos suyos recorriendo Inglaterra; en estos casos resulta normal que no mantenga el contacto visual en todo momento. No obstante, siempre que explica algún concepto o desarrolla una idea lingüística, habla directamente a cámara para conectar con su audiencia y generar sensación de interlocución.

4.1.3. Performatividad docente y puesta en escena

En lo que respecta a la dimensión performativa, las seis variables analizadas obtienen de forma consistente la puntuación máxima (5/5). La creadora muestra un alto grado de gestión de la mirada para conectar con su audiencia: mantiene un contacto sostenido y oportuno con la cámara cuando explica conceptos, generando sensación de interlocución directa y reforzando los puntos clave del discurso.

La voz y la dicción se caracterizan por una articulación clara, buena proyección y un ritmo rápido, ajustado al formato breve, lo que favorece la comprensión y la retención del contenido. Este ritmo se refuerza con una edición orientada a maximizar la atención, evitando silencios y manteniendo un tempo vertiginoso propio del consumo de *Reels*. Todo ello se apoya en una gestualidad marcada y funcional: expresividad facial y movimientos de manos acompañan y subrayan la explicación sin distraer, junto a una actitud predominantemente sonriente que potencia la simpatía y la cercanía. No es casual que, en otros vídeos, recomiende “imitar a los artistas que te gusten” —no solo en el acento, sino también en los gestos—, lo que remite directamente a la performatividad que ella misma despliega.

En el plano audiovisual, el encuadre dominante es el plano medio, sobre el que se juega con cortes y cambios de escala: pequeños movimientos de cámara y recortes del plano aportan dinamismo y refuerzan la sensación de velocidad. Los vídeos grabados en plató se realizan mirando a cámara, mientras que otros transcurren en exteriores. Aunque la puesta en escena pueda parecer casual, está cuidadosamente trabajada en coherencia con sus colores corporativos: composición e iluminación dan lugar a una imagen limpia y legible, sin elementos que distraigan del mensaje, y el cuidado de la imagen personal —maquillaje y peluquería cercanos a estándares televisivos— refuerza la profesionalización del formato.

En la dimensión escenográfica se aprecia un planteamiento deliberado: el “plató” está iluminado con estética televisiva, con fondos que generan profundidad de campo y separan visualmente a la creadora del entorno. La escenografía y el atrezzo se emplean de forma intencional para apoyar el contenido y no como mero decorado, integrándose en una estética colorida y lúdica, coherente con su marca personal y orientada a asociar el aprendizaje del inglés con una experiencia divertida. La legibilidad del texto en pantalla también alcanza la puntuación máxima, con jerarquía visual clara, tipografías y tiempos de aparición adecuados. En conjunto, estos elementos configuran una performatividad altamente optimizada para el formato Reel, en la que recursos expresivos, visuales y espaciales se alinean con los objetivos pedagógicos.

4.1.3. Cultura fan, series y contenidos patrocinados

María basa gran parte de su contenido en el análisis de expresiones idiomáticas asociadas a artistas del momento, lo que le permite conectar con la cultura fan y apoyarse en referentes de alta visibilidad. Destaca el Reel de “Swiftología”, dedicado a Taylor Swift, que acumula 15.600 “me gusta”, 128 comentarios y 1.480 compartidos, así como los vídeos vinculados al lanzamiento de LUX de Rosalía, que alcanzan 28.600 “me gusta”, 367 comentarios y 3.333 compartidos, donde explica expresiones en inglés a partir de las canciones e integra capturas de *Spotify* en formato *greenscreen*. En contraste, una colaboración pagada con Perply —presentada como “5 trucos” para aprender inglés y con la marca solo al final— obtiene la respuesta más baja, lo que sugiere que los contenidos percibidos como más orgánicamente ligados al universo fan generan un mayor *engagement* que los de perfil promocional.

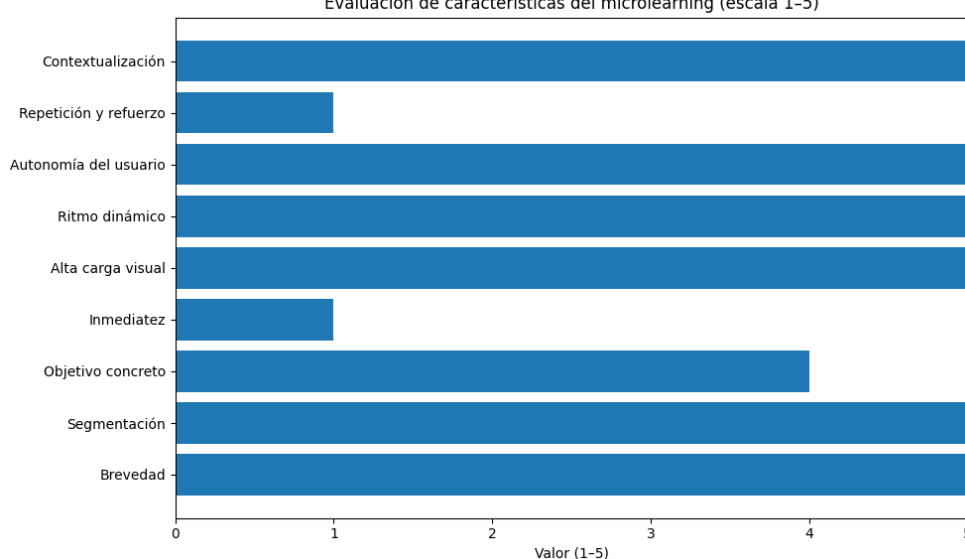
Durante noviembre inicia además la serie “6 días buscando localizaciones de cine en Inglaterra”, en la que recorre exteriores asociados a películas y series y adopta una estética casi cinematográfica, variando tonos de imagen y vestuario según la referencia (*Oasis*, *Harry Potter* (1997), *Los Bridgerton* (2020), etc.). Todo ello permite intuir con claridad un público objetivo, familiarizado con estos productos culturales, y dispuesto a integrar el aprendizaje del inglés en su consumo audiovisual cotidiano.

4.1.5 Principios del *Microlearning* en @mariaspeaksenglish

Desde la perspectiva del *microlearning*, los vídeos analizados se ajustan con claridad a un modelo de cápsulas breves y de consumo inmediata. Cada pieza se organiza en torno a un objetivo muy delimitado y se presenta como una unidad de aprendizaje autónoma. El apoyo constante en texto en pantalla refuerza la retención y facilita la comprensión rápida del contenido, reduciendo la carga de procesamiento necesaria para seguir la explicación, en línea con los planteamientos de la carga cognitiva.

A partir de las variables analizadas —brevedad, segmentación del contenido, claridad del objetivo, inmediatez, ritmo dinámico, autonomía del usuario, repetición y refuerzo, y contextualización— se han obtenido los resultados que se representan en una escala Likert.

Figura 1.
Resultados Escala Likert *microlearning* @mariaspeaksenglish.
Evaluación de características del *microlearning* (escala 1-5)



La estructura interna de los clips se mantiene relativamente estable y se articula siempre en torno a un contexto determinado —una expresión idiomática con un “truquito” (como la misma María los denomina) para aprender inglés—, lo que genera un patrón reconocible para la audiencia: introducción del problema o de la expresión, ejemplificación en un contexto concreto y cierre una síntesis y llamada a la acción. Esta repetición de esquemas formales ayuda a fijar estructuras y fórmulas lingüísticas sin necesidad de desarrollar explicaciones extensas, y se alinea con la lógica del “aprender poco a poco, pero de forma continua” propia del *microlearning*.

En el caso de la repetición y el refuerzo, se considera que este principio apenas se activa. Entendido como un mecanismo orientado a consolidar el aprendizaje y a favorecer la autonomía del estudiante, aquí aparece diluido: los *Reels* analizados se orientan principalmente a la presentación de curiosidades lingüísticas y a la creación de piezas entretenidas, más que a la sistematización necesaria para avanzar de forma sostenida en el aprendizaje de un idioma.

En términos de autonomía, los contenidos están pensados para ser consumidos de manera flexible: cada vídeo se entiende por sí mismo, sin requerir el visionado previo de otros, y puede incorporarse al itinerario personal de aprendizaje del usuario según su ritmo, sus intereses y sus tiempos.

En cuanto al ritmo, puede afirmarse la presencia de una alta carga de dinamismo, con una edición compuesta por numerosos cortes. Esto se relaciona directamente con la performatividad en redes

sociales, donde el movimiento constante y la ausencia de silencios se utilizan como estrategias para captar y mantener la atención.

La dimensión visual también responde a la lógica del formato breve: se hace un uso intensivo de recursos gráficos y de montaje, pero con un control del ritmo y de la edición que evita la saturación. La presencia de subtítulos, la planificación de planos y el uso intencional del encuadre contribuyen a una experiencia de visionado fluida y funcional para el aprendizaje. El diseño se orienta, en definitiva, a optimizar el esfuerzo cognitivo del espectador: captar rápido la idea, identificar el ejemplo y asociar forma y significado con el mínimo ruido posible.

El principio de inmediatez se cumple el acceso al contenido es rápido, la explicación entra “en materia” en pocos segundos y lo que se enseña está planteado para ser utilizado de forma inmediata en la comunicación cotidiana. No obstante, en el marco de este estudio no es posible valorar empíricamente en qué medida los usuarios aplican de hecho estos contenidos, por lo que la inmediatez se aprecia sobre todo a nivel de diseño del mensaje y no tanto de resultados.

En cuanto al objetivo concreto, la mayoría de las piezas formulan con claridad qué se va a trabajar —una estructura, una expresión, una duda específica—, lo que encaja con las recomendaciones clásicas del *microlearning*. Esta coherencia se rompe únicamente en aquellos vídeos de carácter más personal o experiencial, vinculados a momentos biográficos o de ocio, donde el propósito formativo deja de ser central o queda diluido entre otros intereses (visibilidad, marca personal, conexión emocional).

La segmentación del contenido es otra constante: los mensajes se dividen en unidades pequeñas, fácilmente consumibles y separables, que el usuario puede ver de manera aislada o encadenada. Al mismo tiempo, el principio de brevedad se cumple de manera sistemática: los vídeos se sitúan en franjas de duración reducida, con una alta densidad informativa pero sin sobrecargar al receptor, lo que se ajusta al ideal de “mucho en poco tiempo” asociado a este tipo de formato. Ahora bien, esta eficacia comunicativa se apoya en un modelo de enseñanza fundamentalmente práctico, centrado en la transmisión rápida de soluciones lingüísticas, y más enfocado en el fenómeno *influencer* y comercial, ya que en ocasiones María G. Durán te remite a su academia de inglés para reforzar el conocimiento. No se plantea una secuenciación didáctica amplia, ni una progresión curricular explícita, ni un trabajo sostenido sobre las lógicas profundas del sistema lingüístico. El aprendizaje se orienta a la incorporación de expresiones y estructuras útiles, más que a la comprensión de sus fundamentos teóricos.

4.2. Carmen Amores

4.2.1. Frecuencia de publicación, comunidad y perfil temático

Carmen Amores tiene un total de 174.000 seguidores. Publica un total de 53 Reels durante el mes de noviembre. Carmen basa su contenido en la enseñanza de la lengua española y, en comparación con @mariaspeaksenglish, se observa una diferencia clara en el enfoque de producción y en la organización temática. En su caso, el contenido se distribuye en distintas categorías —literatura, gramática, poesía, filosofía y reflexiones personales— que se integran de forma coherente dentro de su “universo” comunicativo. Esta coherencia se sustenta, además, en su perfil académico: tal y como indica en sus vídeos y en su biografía, es doctora en Filología Francesa y cuenta con un máster en Enseñanza de Lengua Extranjera.

En términos de frecuencia, registra un promedio de 1,76 vídeos diarios, lo que equivale a casi dos publicaciones al día durante el periodo analizado. En cuanto a los datos de comunidad, se aprecia una audiencia especialmente activa en términos de comentarios, lo que sugiere un alto nivel de interacción cualitativa con sus publicaciones.

4.1.2. Rasgos formales y datos objetivos de performatividad

En cuanto a datos objetivos con respecto a la performatividad, se obtienen los siguientes resultados medios:

Tabla 2.
Resultados rasgos objetivos de la performatividad en la cuenta @carmenamoresrv

Duración media	1,3 minutos
Gancho	4,2 segundos.
Número de cortes	14,3
Número de planos	1,37
Texto en pantalla	96,6%
Tiempo mirando a cámara	92%

Fuente: Elaboración propia

El contenido que realiza Carmen Amores presenta una duración media de 1,3 minutos, si bien se identifican vídeos más extensos, de hasta 3:39 minutos, como el dedicado a *La Bohème*, publicado el 4 de noviembre. En el periodo analizado, se aprecia que todas las piezas superan el minuto, lo que, en términos generales, se aleja de las recomendaciones habituales del marketing en redes sociales orientadas a la máxima brevedad. No obstante, esta decisión parece coherente con el tipo de contenido que desarrolla, de mayor densidad explicativa.

El tiempo hasta el gancho varía en función del tema y del objetivo comunicativo. Cuando aborda cuestiones directamente relacionadas con la lengua castellana, el gancho suele aparecer desde el inicio (por ejemplo, con formulaciones del tipo “diferencia entre querer y amar”). Sin embargo, cuando se centra en referentes de literatura o filosofía, el gancho puede demorarse hasta 14 segundos. Aun así, los vídeos mantienen una estructura narrativa reconocible de introducción, nudo y desenlace, lo que contribuye a la claridad expositiva y al cierre pedagógico.

El texto en pantalla aparece en el 96,6 % de los vídeos, dado que el contenido está subtítulo de forma automática. La única excepción es el *Reel* publicado el 23 de noviembre, grabado en formato horizontal e integrado por planos de Cádiz, en el que no se incorpora subtítulo.

En cuanto al número de cortes, se obtiene una media de 14,3. Se observa una edición orientada a evitar silencios y mantener la fluidez, aunque el ritmo no resulta vertiginoso, sino ajustado a la profundidad y el tono reflexivo de sus explicaciones. Respecto al número de planos, la media se sitúa en 1,37: predomina un esquema visual estable en el que la creadora aparece mirando a cámara, generalmente en plano medio largo con un ligero contrapicado. Esta norma solo se rompe en piezas concretas, como cuando recita una poesía mirando hacia el lateral o cuando inserta planos de Cádiz. En conjunto, el recurso sostenido a la mirada a cámara funciona como estrategia para reforzar la empatía y el vínculo con su comunidad, favoreciendo la percepción de cercanía e interlocución directa.

4.2.2 Performatividad docente y puesta en escena

Carmen Amores utiliza muy poca producción en términos técnicos y estéticos, pero esa aparente sencillez forma parte de su propia *performance* docente. Como se ha indicado, predomina el plano medio ligeramente contrapicado en la gran mayoría de sus vídeos. Si bien el contrapicado puede generar una sensación de superioridad, en este caso se relaciona sobre todo con la espontaneidad con la que genera el contenido y con la propia disposición del dispositivo de grabación.

La mirada a cámara es fundamental para conectar y empatizar con su audiencia, lo que acompaña con una voz calmada y un ritmo lento para que se entiendan los conceptos que explica, ya que son profundos. A su explicación le añade en forma de “cola” algún recurso videográfico, como ocurre en el vídeo publicado el 23 de noviembre en el que lee una poesía de Rafael de León dedicada a Lorca. Recursos de este tipo están presentes aproximadamente en un 40 % de sus vídeos.

En cuanto a la puesta en escena, las grabaciones se realizan siempre en escenarios naturales como su habitación o el salón de lo que parece ser su casa. Su vestuario es casual, sin apenas maquillaje, lo que refuerza la sensación de cotidianeidad y cercanía.

La profundidad se aprecia en la manera en que aborda cuestiones lingüísticas complejas, como cuando explica las diferencias en español entre “querer” y “amar” y, para hacerlo, se remite comparativamente a otros idiomas, situando al alumnado en un marco reflexivo. No se limita a dar una definición rápida, sino que despliega matices semánticos, ejemplos de uso y conexiones culturales, lo que aproxima sus *Reels* más a una mini-lección que a una simple cápsula de “truco de idioma”.

A nivel sonoro, suele acompañar sus explicaciones con una música de fondo tranquila y suave, que no compite con la voz, sino que la sostiene y armoniza con su forma de hablar. Ese acompañamiento subraya la cadencia de su acento, al que ella misma alude en numerosas ocasiones, especialmente cuando responde a críticas de seguidores. Lejos de neutralizarlo, Carmen Amores, lo tematiza y lo integra en su discurso como parte inseparable de su identidad docente.

Cuando explica gramática lo hace desde el punto de vista del sentimiento; por ejemplo, al abordar la diferencia entre los dos pasados, presenta el imperfecto como “magia”, porque expresa una acción que permanece latente. También se remite a escritores y poetas como Alejandra Pizarnik o Julio Cortázar para ilustrar conceptos lingüísticos. En general, el contenido que realiza es especialmente cuidado y poético, lo que refuerza la idea de una performatividad aparentemente espontánea pero cargada de intención pedagógica y expresiva.

4.2.3. Dimensión identitaria y emocional del discurso

En el vídeo del 3 de noviembre, Carmen adopta un tono confesional y agradecido: da las gracias a sus seguidores y relata cómo, al inicio, le dijeron que el contenido que quería hacer “no iba a interesar” y que, para tener éxito, debía neutralizar su acento. Este mini relato de origen explicita las presiones para ajustarse a un modelo normativo de docente de español en redes y, al mismo tiempo, marca su decisión de resistirse a esa expectativa y empatizar con quienes han vivido algo parecido. Esta defensa se reitera en otros *Reels*, donde insiste en que los acentos difieren según el territorio, que esa diversidad forma parte de la riqueza de la lengua y que perderla supondría renunciar a matices, historia y formas singulares de estar en el mundo. Su acento deja de ser un obstáculo para convertirse en eje pedagógico y motivo de orgullo.

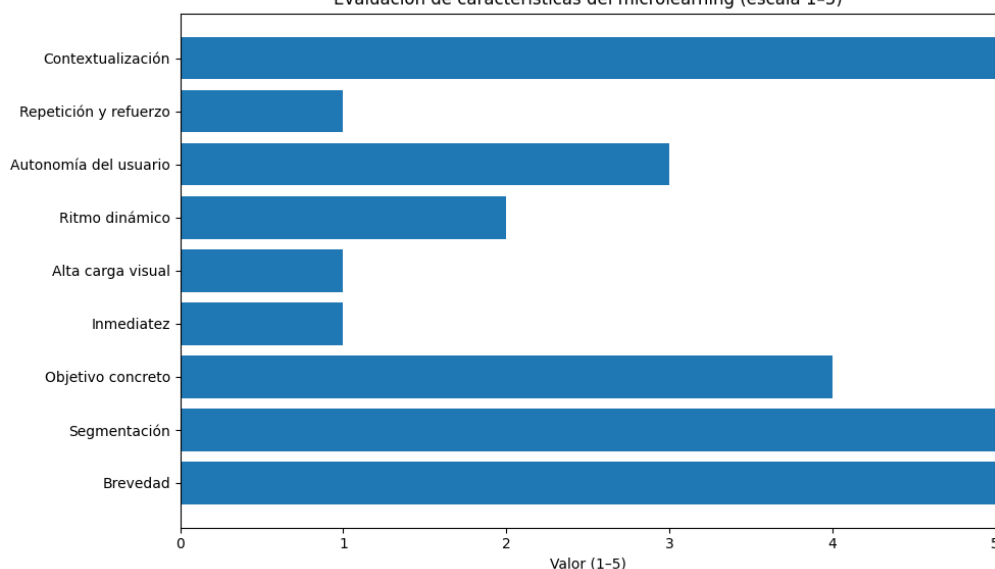
La creadora incorpora con frecuencia elementos de su experiencia personal, especialmente en torno a la timidez. Relata, por ejemplo, cómo logró superarla durante la defensa de su Trabajo Fin de Grado al imaginar que era “otra persona”, lo que ilustra cómo asumir otra lengua puede implicar adoptar un “yo escénico” diferente. Este tipo de autorrevelaciones refuerza la empatía y construye un *ethos* de profesora cercana y honesta: aprender con ella no es solo dominar estructuras, sino también gestionar emociones como la vergüenza o el miedo a equivocarse.

Otros *Reels* refuerzan esta línea. El 11 de noviembre subraya la importancia de enseñar sin juzgar al otro y reivindica la necesidad de crear una “zona segura” donde el alumnado pueda equivocarse y experimentar sin miedo, en sintonía con la concepción freiriana de un espacio educativo dialógico y horizontal. El 17 de noviembre se dirige a quienes tienen dificultades para estudiar, ofreciéndoles un mensaje de apoyo y recordando que esas dificultades no los hacen menos válidos, sino que pueden asociarse a capacidades creativas. Finalmente, en el Reel del 19 de noviembre, con motivo de su cumpleaños, retoma su timidez como rasgo biográfico y la convierte de nuevo en estrategia de vinculación afectiva: al compartirla, refuerza la idea de una docente que no se sitúa por encima, sino al lado de quienes también experimentan miedo o inseguridad.

4.2.4. Principios del *Microlearning* en @carmenamoresrv

Partimos de la base de que Carmen Amores presenta un contenido enfocado a la lengua española, pero también a la literatura y a la filosofía. Sus piezas parecen escogidas aleatoriamente en base a problemas que se le plantean en clase, resuelve dudas a los seguidores o habla de libros que ha recibido o de sus autores preferidos: Albert Camus, Alejandra Pizarnik, etc. Hace reflexiones filosóficas y profundas en torno a poemas o a sus lecturas.

Figura 2.
Resultados Escala Likert *microlearning* @carmenamoresrv.
Evaluación de características del *microlearning* (escala 1-5)



Si analizamos los principios del *microlearning* a partir de las variables seleccionadas, se observa una contextualización sólida: Carmen plantea una temática y desarrolla una unidad didáctica con introducción, desarrollo y cierre, lo que dota a cada Reel de coherencia interna. En el vídeo del 6 de noviembre, dedicado a *Matar a un ruiseñor* (1960), de Harper Lee, remite a un pasado que “todavía duele” para conectarlo con el presente y construir una breve reseña que invita a la lectura sin imponerla.

En cuanto a repetición y refuerzo, este principio no se activa de forma sistemática, ya que el contenido es temáticamente diverso y no se centra exclusivamente en el estudio de la lengua. Sí se aprecia, no obstante, cierta reiteración de referentes —como la presencia recurrente de Alejandra Pizarnik— que aporta continuidad a su universo cultural.

La autonomía del usuario se sitúa en 5 en la escala Likert, en tanto que el formato permite guardar el vídeo y volver a escucharlo de manera independiente. El ritmo es predominantemente pausado, coherente con la profundidad temática: recita poesía, reflexiona sobre la muerte o aborda asuntos sociales como “¿Qué es ser extranjero?” (7 de noviembre). Cuando explica, por ejemplo, el pluscuamperfecto (12 de noviembre), lo hace “desde la nostalgia del presente”, alejándose de una lección gramatical convencional y atravesando la explicación con literatura y sensibilidad poética.

Por el contrario, la carga visual y la inmediatez se sitúan en el valor mínimo de la escala. La producción audiovisual es muy contenida y el peso del contenido recae en la exposición verbal y la densidad conceptual, priorizando el mensaje sobre los recursos visuales o los estímulos de impacto inmediato.

En la gran mayoría de los vídeos se cumple un objetivo concreto: desarrollar los temas propuestos de manera cerrada, configurando piezas que funcionan como unidades didácticas completas. Esto

se relaciona con la segmentación, ya que el público puede incorporar aprendizajes de forma progresiva en los ámbitos que la creadora domina e ir adentrándose paulatinamente en su universo discursivo. Finalmente, las piezas pueden considerarse breves en términos relativos: aunque los temas abordados son complejos, Carmen consigue condensarlos en torno a un minuto y medio sin perder cohesión ni sentido pedagógico.

4.3. Comparación: @mariaspeaksenglish y @carmenamoresrv

4.3.1. Dos modelos de docente influencer y dos lógicas de producción

El análisis de los perfiles de María G. Durán y Carmen Amores muestra que bajo la etiqueta de docente *influencer* conviven lógicas de producción muy distintas. Mientras que María concentra su actividad en un número reducido de Reels altamente producidos y vinculados a momentos de gran visibilidad cultural (Taylor Swift, Rosalía, localizaciones de cine), Carmen sostiene un ritmo de publicación mucho más intenso, con más de cincuenta piezas en un mes, apoyadas en una estética mínima y en escenarios cotidianos.

En el caso de María, la menor frecuencia se compensa con una fuerte inversión en diseño visual, edición y anclaje en la cultura fan, lo que se traduce en cifras muy elevadas de interacción por pieza y en un aprovechamiento estratégico de los picos de atención mediática. En Carmen, por el contrario, el énfasis recae menos en la espectacularidad del formato y más en la continuidad de la presencia: su comunidad se alimenta de un flujo casi diario de reflexiones y recomendaciones literarias, con un papel central de los comentarios como espacio de diálogo.

Esta diferencia sugiere que no existe un único modelo “óptimo” de docencia en redes, sino al menos dos polos: uno más cercano a las lógicas del *edutainment* y del marketing digital, que prioriza la optimización de cada pieza, y otro más próximo a la figura de la profesora que acompaña de manera sostenida, construyendo vínculo a través de la regularidad y la densidad del contenido.

4.3.2. Microlearning: cápsulas hiperdinámicas y mini-lecciones densas

En lo que respecta al *microlearning*, los resultados apuntan a dos configuraciones casi opuestas. Los Reels de María encarnan el ideal de cápsulas breves, muy acotadas y de alta inmediatez: se centran en expresiones idiomáticas, errores frecuentes o trucos concretos, con objetivos explícitos, ritmo muy rápido, abundantes cortes y una carga visual elevada. Desde el punto de vista de la literatura sobre *microlearning*, su propuesta se ajusta de forma clara a la idea de “aprender poco a poco, pero de forma continua”, aunque la repetición y el refuerzo aparezcan de manera limitada y la secuenciación curricular sea más implícita que explícita.

En el caso de Carmen Amores, las piezas funcionan también como unidades relativamente autónomas, pero se asemejan más a mini-lecciones avanzadas que a *tips* aislados. La contextualización es sólida, los temas se desarrollan con introducción, desarrollo y cierre, y el objetivo de cada vídeo se formula de forma clara, pero el ritmo es deliberadamente pausado y la carga visual mínima. La inmediatez, en términos de estímulo visual y choque inicial, es baja; en cambio, el énfasis recae en la articulación de ideas, en la relación entre lengua, literatura y filosofía y en la construcción de sentido.

La comparación revela que en un extremo, se sitúa un modelo orientado a la adquisición de “soluciones lingüísticas” listas para usar, enfocadas en la espectacularización. En el otro, un modelo que aprovecha la brevedad como marco para condensar explicaciones complejas, cargadas de referencias culturales y filosóficas, en el que el *microlearning* funciona más como puerta de entrada a un universo discursivo.

4.3.3. Performatividad, emoción y construcción de autoridad docente

La performatividad docente constituye otro eje de contraste central. María trabaja una puesta en escena muy próxima a la estética televisiva: plató cuidado, iluminación profesional, plano medio, maquillaje y vestuario alineados con su marca personal, edición intensa y un uso estratégico de referentes artísticos. Su ethos combina rigor explicativo con un tono lúdico y entusiasta, apoyado en la idea de que aprender una lengua implica también “saber actuar” y entrar en personaje. La emoción que predomina es la de la motivación, la diversión y la pertenencia a una comunidad fan que comparte códigos culturales.

Carmen, en cambio, construye su autoridad desde una performatividad minimalista y fuertemente apoyada en la voz, el acento y la palabra. Sus escenarios domésticos, el plano medio ligeramente contrapicado, el vestuario casual y la casi ausencia de maquillaje configuran un ethos de profesora cotidiana y accesible, cuya fuerza reside en la solidez del contenido, la calma del ritmo y la capacidad de conectar experiencias biográficas (timidez, presiones normativas sobre el acento, dificultades para estudiar) con la realidad de quienes la siguen. La emoción se articula aquí en torno a la vulnerabilidad compartida y a la construcción explícita de una “zona segura” para el aprendizaje, en sintonía con la pedagogía dialógica freiriana.

En conjunto, la comparación muestra que la autoridad pedagógica en redes no se deriva únicamente del título académico o del dominio del contenido, sino de la manera en que cada creadora performa su rol docente ante la cámara, gestiona la emoción y se posiciona frente a las tensiones entre norma y diversidad, entre entretenimiento y profundidad, entre brevedad y complejidad. Precisamente en esa intersección es donde las figuras del docente *influencer* analizadas amplían el campo para repensar qué significa “dar clase” en el ecosistema algorítmico de las plataformas.

5. Discusión

En términos de performatividad, los resultados dialogan de forma estrecha con las propuestas de Goffman (1959) y Butler (1997). Tanto María G. Durán como Carmen Amores construyen, a través de la reiteración de gestos, encuadres y tonos de voz, un modo reconocible de “ser docente” en Instagram. En el caso de María, esa performance se aproxima al ideal de microcelebridad descrito por Senft (2013) y al *visibility labour* analizado por Abidin (2016): cuidado extremo de la imagen, integración de tendencias culturales y gestión estratégica de la visibilidad fan. Carmen, por su parte, encarna una performatividad menos espectacular, pero muy consistente, en la que la voz, el acento y la referencia literaria se convierten en los principales recursos para sostener la autoridad pedagógica.

Desde la alfabetización mediática crítica, en la línea de Masterman (1985) y Buckingham (2003, 2015), puede afirmarse que ambos perfiles enseñan algo más que estructuras lingüísticas. María socializa a su audiencia en prácticas de consumo cultural globalizadas —plataformas musicales, *fandom*, series— al tiempo que ofrece herramientas para interpretar y apropiarse de esos contenidos en inglés. Carmen, por su parte, problematiza imaginarios sobre la lengua y el acento, visibilizando las dimensiones ideológicas de la norma y cuestionando jerarquías entre variedades, en sintonía con las propuestas de Ferrés y Piscitelli (2012) y con la preocupación freiriana por “leer la palabra y leer el mundo” (Freire, 1970/2000).

En este sentido, la figura de la “zona segura” que Carmen reivindica explícitamente puede leerse como una actualización de la pedagogía dialógica de Freire en el contexto de las plataformas: el aula se desplaza a la pantalla del móvil, pero se mantiene la apuesta por un espacio donde el error no es motivo de burla, sino condición de posibilidad del aprendizaje. María, con un enfoque más ligado al humor y a la cultura fan, también contribuye a desactivar la lógica del ridículo en torno al error, normalizando la imperfección y proponiendo una relación más lúdica con el inglés. Ambas prácticas encarnan, con estilos muy diferentes, una forma de alfabetización mediática y emocional que desborda la mera repetición de contenidos.

6. Conclusiones

Este estudio ha permitido observar dos tendencias claramente diferenciadas —pero igualmente válidas— en la figura del docente *influencer* en Instagram. Por un lado, el modelo de María G. Durán, apoyado en una alta producción audiovisual, una fuerte vinculación con la cultura fan y cápsulas de *microlearning* muy acotadas y dinámicas; por otro, el modelo de Carmen Amores, basado en una estética mínima, un ritmo pausado y una articulación constante entre lengua, literatura, filosofía y biografía. Ambos perfiles muestran que la docencia en redes no responde a un patrón único, sino a un abanico de estrategias donde coexisten formatos próximos al *edutainment* y propuestas de corte más reflexivo y ensayístico.

Un hallazgo central es que, en los dos casos, la performatividad no aparece como un añadido superficial, sino como parte constitutiva del dispositivo pedagógico. Tanto María como Carmen explicitan, de distintas maneras, que aprender una lengua implica adoptar un cierto “personaje”: María lo formula en clave de actuación —“hay que saber actuar” para hablar en otro idioma—, mientras que Carmen narra cómo, al presentar en francés, se sentía “otra persona” y encontraba en esa alteridad una fuente de seguridad. Ambas, por tanto, asumen que la enseñanza de lenguas en redes exige una construcción consciente de la presencia escénica, en la que voz, gesto, encuadre y relato personal se entrelazan con el contenido lingüístico.

En términos de *microlearning*, los resultados muestran dos caminos posibles dentro de un mismo formato. María explota al máximo las posibilidades del vídeo corto para ofrecer soluciones lingüísticas rápidas, apoyadas en referentes culturales de alta circulación y en una edición muy intensa que reduce al mínimo los silencios. Carmen, en cambio, utiliza el mismo formato temporal para condensar explicaciones conceptualmente densas, que invitan a la reflexión y a la lectura, aunque ello suponga renunciar a una parte de la inmediatez visual y del impacto instantáneo. La comparación sugiere que el *microlearning* no tiene por qué limitarse a “tips” fragmentarios: puede funcionar también como puerta de entrada a universos discursivos complejos, siempre que se mantenga cierta coherencia interna y un objetivo reconocible por pieza.

Desde la perspectiva de la alfabetización mediática y la pedagogía crítica, ambos perfiles contribuyen a desbordar una visión meramente instrumental de la enseñanza de lenguas en redes. María enseña a leer y habitar en inglés productos de la cultura popular global, desdramatizando el error y asociando el aprendizaje a experiencias de disfrute y pertenencia fan. Carmen, por su parte, problematiza imaginarios sobre la norma, el acento y la legitimidad lingüística, al tiempo que construye de manera explícita una “zona segura” emocional para quienes aprenden. En estilos muy distintos, las dos encarnan prácticas que no solo enseñan a decir, sino también a situarse críticamente frente a discursos y jerarquías que atraviesan la lengua.

Al mismo tiempo, el estudio confirma algunos límites del formato: ni en María ni en Carmen se observa una secuenciación curricular amplia ni un trabajo sistemático sobre el sistema lingüístico más allá de las piezas aisladas. Los *Reels* analizados funcionan mejor como complemento —que motiva, inspira, acompaña y abre preguntas— que como sustituto de procesos formales de enseñanza. Este matiz resulta relevante de cara a no sobredimensionar el potencial del vídeo corto en términos de aprendizaje profundo, sin dejar de reconocer su enorme capacidad para activar interés, legitimar experiencias y construir comunidad.

Como línea de investigación futura, se prevé continuar el trabajo con nuevos estudios que mantengan la misma base metodológica cualitativa —análisis de contenido, matrices de performatividad y *microlearning*— pero ampliando el foco. En una fase posterior se incorporarán, por un lado, la perspectiva de las audiencias mediante encuestas y otras técnicas de recogida de datos sobre recepción y apropiación de los contenidos, y, por otro, la voz de las propias creadoras a través de cuestionarios y entrevistas en profundidad. Asimismo, resultará pertinente extender la comparación a otros perfiles y plataformas, con el fin de cartografiar con mayor precisión el ecosistema de docentes *influencers* y comprender cómo se reconfiguran, en distintos contextos, las relaciones entre performatividad, emoción y enseñanza de lenguas en la esfera digital.

Referencias

- Abidin, C. (2016). Visibility labour: Engaging with influencers' fashion brands and #OOTD advertorial campaigns on Instagram. *Media International Australia*, 161(1), 86–100. <https://doi.org/10.1177/1329878X16665177>
- Ayala, T. (2012). Marshall McLuhan, las redes sociales y la Aldea Global. *Educación y Tecnología*, (2), 8–20. <https://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/46>
- Brown, J. S. (1999). Learning, working and playing in the digital age. *IBM Systems Journal*, 38(2–3), 1–8. https://www.johnseelybrown.com/learning_in_digital_age-aspen.pdf
- Bruck, P. A., Motiwalla, L., & Foerster, F. (2012). Mobile learning with micro-content: A framework and evaluation. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 4(4), 29–49. <https://doi.org/10.4018/imbl.2012100103>
- Buchem, I., & Hamelmann, H. (2010). Microlearning: A strategy for ongoing professional development. *eLearning Papers*, (21), 1–15.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Caffarel-Rodríguez, B., & Ferro, R. (2025). *La docencia como performance digital: El caso de @mariaspeaksenglish* [Comunicación]. I Congreso Internacional Cómplices de la Comunicación, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España. <https://congresocomplices.com/>
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. W. W. Norton.
- Cornejo Portugal, I. (2022). Paulo Freire: La horizontalidad como desafío de la educación liberadora. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 151, 59–72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8822172>
- Davenport, T. H., & Beck, J. C. (2001). *The attention economy: Understanding the new currency of business*. Harvard Business School Press.
- De Witt, D., & Siraj, S. (2010). Learners' perceptions of using instructional video to learn mathematics. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 8, 540–546. <https://bit.ly/3ZmeCOh>
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://bit.ly/4b9QSUL>
- Fedorov, A. V. (2011). Alfabetización mediática en el mundo: Breve repaso histórico. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, (5), 7–23. <https://www.infoamerica.org/icr/n05/fedorov.pdf>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75–82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galbo, J. (2010). *Len Masterman: Full interview* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=P5EdxIHPHcY>

- Giurgiu, L. (2017). Microlearning: An evolving elearning trend. *Journal of Community Positive Practices*, 17(3), 79–88. <https://bit.ly/3LDjtHM>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.
- Hug, T. (2005). Microlearning and narration: Exploring possibilities of utilization of narrations and storytelling for the designing of “micro units” and didactical micro-learning arrangements. En *Proceedings of Media in Transition 4*. MIT. <https://bit.ly/49JFvQT>
- Hug, T. (2007). *Didactics of microlearning: Concepts, discourses and examples*. Waxmann.
- Hug, T., & Friesen, N. (2009). Outline of a microlearning agenda. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(2), 1–7. <https://bit.ly/49MAp6M>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.
- Jiménez, A. (2022, 10 mayo). María Speaks English: la 'influencer' del inglés que estudió en la UMA. *Diario SUR*. <https://bit.ly/4jOeKPS>
- Khong, T. D., & Kabilan, M. K. (2020). Online microlearning for ESL vocabulary development. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21(2), 129–147. <https://bit.ly/4qscHUf>
- Lehner, F., & Nosekabel, H. (2002). The role of mobile devices in e-learning: First experiences with a wireless e-learning environment. En *Proceedings of the IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education* (pp. 103–106). <https://bit.ly/4pLEKg8>
- Lindner, M. (2006). Use these tools, your mind will follow: Learning in immersive micromedia and microknowledge environments. En *Proceedings of Microlearning Conference 2006* (pp. 1–10). <https://bit.ly/3YOlGn1>
- Livingstone, D. W. (1999). Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *NALL Working Paper #10*.
- Marín-Gutiérrez, I. (2023). *La alfabetización mediática en la sociedad digital: Indicadores para su evaluación* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. <https://addi.ehu.es/handle/10810/74083>
- Martínez, A. I. (2024, 21 octubre). Los trucos de María Speaks English para aprender inglés sin tener que viajar al extranjero. ABC. <https://bit.ly/4jK5P1W>
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. Comedia Publishing Group.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. McGraw-Hill.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43–59.
- Mor, Y., & Craft, B. (2012). Learning design: Reflections upon the current landscape. *Research in Learning Technology*, 20.
- Musicco Nombela, D. (2022). Globalización en el siglo XXI: la Aldea Global de Marshall McLuhan hoy. *Comunicación y Hombre*, (18), 13–19. <https://bit.ly/4af2iGk>
- Pachler, N., Bachmair, B., & Cook, J. (2010). *Mobile learning: Structures, agency, practices*. Springer.
- Pérez Tornero, J. M. (2017). Orígenes de la alfabetización mediática y fundamentación teórica basada en Len Masterman. *Revista de Educación*, 24, 99–116. <https://bit.ly/4aYzUIG>

- Prasittichok, P., & Smithsarakarn, P. (2024). The effects of microlearning on EFL students' English speaking: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(4), 525–546. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.4.27>
- Rosen, L. D. (2010). *Rewired: Understanding the iGeneration and the way they learn*. Palgrave Macmillan.
- Salinas, J., & Marín, V. I. (2014). Pasado, presente y futuro del microlearning como estrategia para el desarrollo profesional. *Campus Virtuales*, 3(2), 46–61. <https://www.revistacampusvirtuales.es>
- Scolari, C. A. (2018). *Las narrativas transmedia y las plataformas emergentes*. Penguin Random House.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Academic.
- Senft, T. M. (2013). Microcelebrity and the branded self. En J. Hartley, J. Burgess, & A. Bruns (Eds.), *A companion to new media dynamics* (pp. 346–354). Wiley-Blackwell.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295–312.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza & Janés.
- UNESCO. (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. UNESCO.
- Valamis Oy. (2022). *The definitive guide to microlearning: The what, why, and how-to guide to leveraging microlearning* [PDF]. <https://www.valamis.com/wp-content/uploads/2022/09/microlearning-guide.pdf>
- Veletsianos, G. (2013). Open practices and identity: Evidence from researchers and educators' social media participation. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 639–651.