
CIBERCULTURA EN ELS MITJANS SOCIALS:
CIUTADANIA, EDUCACIÓ I CREATIVITAT
A TRAVÉS DELS NOUS LENGUATGES

Presentación

Cibercultura en los medios sociales: ciudadanía, educación y creatividad a través de los nuevos lenguajes

Ignacio Aguaded

Universidad de Huelva (España) / Presidente de Alfamed

aguaded@uhu.es



© del autor

Cita recomendada: AGUADED, I. (2024). «Cibercultura en los medios sociales: ciudadanía, educación y creatividad a través de los nuevos lenguajes». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 69, 3-5. DOI: <<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3689>>

Cada vez somos más conscientes de que la era que nos ha tocado vivir a la «generación de las pantallas» tiene difícil parangón con épocas pasadas. En un mundo con una profunda crisis de valores y frenéticas transformaciones sociales, políticas, económicas, culturales, etc., el universo mediático se nos ha descubierto como faro y norte en el océano nebuloso de la contemporaneidad. Asistimos sin pausa a un aluvión de desinformaciones, bulos e informaciones construidas en el maremágnum de un universo comunicativo que lo inunda todo con su constelación de teléfonos inteligentes hiperconectados en la red global.

En este contexto complejo y poliédrico, la investigación sobre los nuevos medios y, principalmente, su impacto en las audiencias se revela como esencial, ya que es una realidad virgen, nunca antes surcada, en especial por ser un escenario totalmente novedoso, ignoto y desconocido. Generar estudios sistemáticos y rigurosos que analicen estas nuevas realidades de interacción con los medios, que nos ayuden a describir las coordenadas y, especialmente, que nos permitan implementar estrategias de mejora de esas interacciones se convierte en una necesidad imperiosa.

En este monográfico de ANÁLISI avanzamos en el estudio de estos nuevos lenguajes desde la perspectiva de la educación, la ciudadanía y la creatividad. Presentamos ocho trabajos que se acercan, desde diversas perspectivas, centradas en las nuevas plataformas sociales, a este panorama mediático multicultural, lleno de aristas e infinitos recovecos.

En el primer trabajo del monográfico, «Sin integridad moral»: sobreexposición filial de *influencers* y percepción parental protectora», de Arantxa Vizcaíno-Verdú, Ignacio Aguaded y Juana M. Ortega-Tudela, se analiza el fenómeno de la sobreexposición filial practicada por los *influencers* de YouTube, Instagram y TikTok, y cómo esta afecta a la seguridad de los menores en Internet para evitar transformarlos en meros activos promocionales. El estudio, con una amplia muestra de padres latinoamericanos, indaga en los potenciales riesgos de esta actividad en correlación con el uso de las redes sociales.

El segundo artículo, titulado «Impacto de la alfabetización mediática e informacional en el Caribe. Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre competencia mediática del profesorado», de Irina Salcines-Talledo, Natalia González-Fernández, Antonia Ramírez-García y M. Amor Pérez-Rodríguez, presenta el diseño y la validación de un cuestionario para medir la percepción de la competencia mediática de docentes dominicanos en el marco de un proyecto euroamericano, y demuestra que una acción formativa sistemática mejora significativamente los niveles competenciales en todas las dimensiones mediáticas.

El tercer trabajo, «Usos de TikTok en educación. Revisión sistemática de la aplicabilidad didáctica de TikTok», de Mari-Carmen Caldeiro-Pedreira y Carmen Yot-Domínguez, analiza el papel de esta red social, una de las más descargadas y con mayor número de seguidores, con un estudio a fondo de veinticinco artículos seleccionados, los usos educativos más significativos de esta herramienta, así como las propuestas didácticas y las orientaciones para su uso responsable en el aula.

En la misma línea, el cuarto artículo que presentamos, «TikTok y la caricaturización de la violencia en las relaciones de parejas adolescentes», de Sabina Civila, Patricia de Casas Moreno, Antonio Daniel García Rojas y Ángel Hernando Gómez, se centra en esta misma red social e incide en la trascendencia de la interacción mediática en las relaciones amorosas, dado que la creciente popularidad de TikTok y sus posibilidades creativas tienen un gran impacto en la percepción de los jóvenes. Examinados más de trescientos vídeos, se evidencia que los usuarios de TikTok comparten contenidos que representan de manera exagerada y dramática las relaciones tóxicas y enfatizan los comportamientos destructivos como el control, el abuso y la manipulación emocional, que afectan a la percepción sobre lo que es una relación saludable y provocan tolerancia hacia comportamientos violentos.

Esta misma red social es el eje central del quinto trabajo: «Profesores en TikTok: estrategias y recursos creativos para la divulgación y viralización de contenido. ¿Una evolución en la educación?», de Iván Sánchez-López, Rosabel Roig-Vila y Edna Manotas Salcedo, que analiza la divulgación y visibilización de trabajos por parte de docentes mediante el análisis del discurso multimodal. Como evidencia, se constata que la plataforma posibilita la visibilidad de perfiles educativos con una accesibilidad expandida a contenidos pedagógicos específicos, pero sin que se consoliden estrategias de microaprendizaje, ni tampoco se detecte una ruptura radical con la educación tradicional.

Con una perspectiva más amplia, también en el ámbito de la educación, en el siguiente trabajo, «Formadores informales en las redes sociales: nuevas vías para el desarrollo profesional docente», de Paula Marcelo-Martínez y Ingrid Mosquera Gende, se aborda cómo los docentes de aula se convierten en formadores informales gracias al uso de las redes sociales en #CharlasEducativas. Se concluye que las redes sociales suponen una oportunidad para que los docentes puedan acceder a información y conocimiento, así como para generar nuevos liderazgos informales entre los docentes.

También la red social Twitch se ha convertido en una plataforma con un incontestable impacto en usuarios y canales de transmisión. Por último, el trabajo «Vernáculos educativos de Twitch: twitchers educadores para el aprendizaje», de Sender Godoy y Paloma Contreras-Pulido, se centra en el lenguaje vernáculo de la plataforma Twitch y sus posibles ventajas también para el aprendizaje. Los resultados inciden en que, junto con este lenguaje propio y el intercambio de información e interacción que se da en la plataforma, en Twitch se favorece el aprendizaje digital en comunidad.

En suma, una representativa muestra de estudios, investigaciones y tendencias de las nuevas estrategias de interacción social mediante las redes y el papel clave que desempeñan la educación y la ciudadanía.

Presentation

Cyberculture in social media: Citizenship, education, and creativity through new languages

Ignacio Aguaded

University of Huelva (Spain) / President of Alfamed
aguaded@uhu.es



© the author

Recommended citation: AGUADED, I. (2024). “Cyberculture in social media: Citizenship, education and creativity through new languages”. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 69, 7-9. DOI: <<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3689>>

We are increasingly aware that the era in which we, the “Screen Generation”, are living is difficult to compare with past eras. In a world undergoing a profound crisis of values and a series of social, political, economic and cultural transformations, the media universe has been discovered as a beacon and a guide in the nebulous ocean of contemporaneity. We are constantly witnessing a wave of disinformation, hoaxes, fabricated information... in the maelstrom of a communicative universe that floods everything with its constellation of hyper-connected smartphones in a global network.

In this complex and multifaceted context, research on new media and, above all, their impact on audiences is essential, since it is a virgin reality, never before explored, especially because it is a totally new, unknown and unfamiliar scenario. Generating systematic and rigorous studies that analyse these new realities of interaction with the media, that help us to describe the coordinates and, especially, allow us to implement strategies to improve these interactions has become an imperative need.

In this monographic issue of *Anàlisi* we advance in the study of these new languages, from the perspective of education, citizenship and creativity. We present eight diverse papers which are focused on new social platforms and which approach, from different perspectives, this multicultural media landscape, full of sharp edges and infinite nooks and crannies.

The first paper of the monograph, “‘No moral integrity’: Influencer sharenting and parental protective perception’ by Arantxa Vizcaíno-Verdú, Ignacio Aguaded and Juana M. Ortega-Tudela, analyses the phenomenon of filial

overexposure practised by YouTube, Instagram and TikTok influencers, and how it affects the safety of minors on the Internet in order to avoid transforming them into mere promotional assets. The study, with a broad sample of Latin American parents, investigates the potential risks of this activity in correlation with the use of social networks.

The second article, “The impact of improving media and information literacy in the Caribbean. The design, validation and application of a questionnaire on teachers’ media skills” by Irina Salcines-Talledo, Natalia González-Fernández, Antonia Ramírez-García and M. Amor Pérez-Rodríguez, presents the design and validation of a questionnaire to measure the perception of the media skills of Dominican teachers within the context of a Euro-American project, demonstrating that a systematic training action significantly improves skills levels in all media dimensions.

The third work, “Uses of Tiktok in education: A systematic review of the didactic possibilities of TikTok” by Mari-Carmen Caldeiro-Pedreira and Carmen Yot-Domínguez, analyses the role of this social network, one of the most frequently downloaded networks and one of the ones with the largest number of followers. Through an in-depth study of 25 selected papers, it researches the most significant educational uses of this tool, as well as didactic proposals and guidelines for its responsible use in the classroom.

Along these same lines, the fourth article that we present, “TikTok and the caricaturing of violence in adolescent romantic relationships” by Sabina Civila, Patricia de Casas Moreno, Antonio Daniel García Rojas and Ángel Hernando Gómez, centres on this same social network, focusing on the importance of media interaction in romantic relationships, given that the growing popularity of TikTok and its creative possibilities have a great impact on young people’s views. Examining over 300 videos, it is evident that TikTok users share content that exaggerates and dramatically depicts toxic relationships, emphasising destructive behaviours such as control, abuse and emotional manipulation, affecting perceptions of healthy relationships, and leading to tolerance of violent behaviour.

This same social network is also the central axis for the fifth article, “Teachers on TikTok: Creative strategies and resources for making content go viral. An evolution in education?” by Iván Sánchez-López, Rosabel Roig-Vila and Edna Manotas Salcedo, which focuses on analysing the dissemination and visibility of work by teachers through the analysis of multi-modal discourse. It is evident that the platform enables the visibility of educational profiles with expanded accessibility to specific pedagogical content, but without consolidating micro-learning strategies; nor is a radical shift away from traditional education detected.

With a broader perspective, also in the field of education, we have the following article, “Informal trainers on social networks: New paths for professional teacher development”, by Paula Marcelo-Martínez and Ingrid Mosquera Gende, which addresses how classroom teachers become informal trainers thanks to the use of social networks using *#EducationalChats*. It is

concluded that social networks provide an opportunity for teachers to access information and knowledge, as well as to generate new informal leadership among teachers.

The social network Twitch has also become a platform with an undisputed impact on users and streaming channels. The final paper, “Educational Vernaculars of Twitch: Educators as Twitchers for learning” by Sender Godoy and Paloma Contreras-Pulido, focuses on the vernacular language of the Twitch platform and its possible advantages for learning. The results show that, together with this language and the exchange of information and interaction that takes place on the platform, Twitch supports digital learning in the community.

In short, this is a representative sample of studies, research and trends in new strategies of social interaction through networks and the key role played by education and citizenship.

“No moral integrity”: Influencer sharenting and parental protective perception

Arantxa Vizcaíno-Verdú

Universidad Internacional de la Rioja

arantxa.vizcaino@unir.net

Ignacio Aguaded

Universidad de Huelva

aguaded@uhu.es

Juana M. Ortega-Tudela

Universidad de Jaén

jmortega@ujaen.es



© de los autores

Submission date: February 2023

Accepted date: November 2023

Published in: December 2023

Recommended citation: VIZCAÍNO-VERDÚ, A., AGUADED, I. and ORTEGA-TUDELA, J. M. (2023). “No moral integrity’: Influencer sharenting and parental protective perception”. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 69, 11-31. DOI: <<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3611>>

Abstract

Sharenting has been analyzed from different perspectives, introducing insights into the risks and opportunities of presenting children’s lives on social media. Researchers have addressed how this phenomenon impacts the lives of influencers, children, youth, and parents who engage in sharenting on YouTube, Instagram, and TikTok. From the perspective of “sharenters”, there is a common assumption that sharenting is not problematic, as they control and ensure the safety of children. However, some studies highlight the threats and consequences of this practice to the integrity of minors on the internet. In this paper, we analyze the perception of parents who are unfamiliar with the phenomenon of influencer sharenting on YouTube, Instagram, and TikTok, to understand their ethical concerns as seen from outside the communities of celebrity practices and their followers. Through a survey of 350 Ibero-American parents, we explored their opinions of this phenomenon, the reasons why they think influencers share their children’s lives, the potential risks, and whether there is a correlation between their use of social media and sharenting. Parents argued that there was a lack of moral integrity among influencers, and emphasized the importance of protecting children to avoid transforming them into promotional assets. We conclude that beyond the privacy policies of these platforms, further

research should address how the unique affordances of these platforms impact children's safety on the internet.

Keywords: sharenting; social media; parental mediation; digital children rights; micro-celebrity; online childhood

Resum. «Sense integritat moral»: sobreexposició filial d'influencers i percepció parental protectora

La sobreexposició filial (*sharenting*) ha estat analitzada des de diferents perspectives introduint qüestions relacionades amb els riscos i les oportunitats d'exposar la vida dels infants a les xarxes socials. Els investigadors han estudiat com afecta aquest fenomen a la vida dels *influencers*, els menors, els joves i les famílies que el practiquen a YouTube, Instagram i TikTok. Aquests *sharenters* comparteixen una mateixa opinió, segons la qual aquest tipus de comportament no és problemàtic perquè garanteix la seguretat dels infants. No obstant això, alguns estudis mostren els prejudicis i les conseqüències d'aquesta pràctica per a la integritat dels menors a Internet. Aquest estudi aborda la percepció d'aquells pares que no estan familiaritzats amb el fenomen de la sobreexposició filial practicada pels *influencers* de YouTube, Instagram i TikTok amb la finalitat de comprendre les seves preocupacions ètiques en matèria de criança alienes a aquestes pràctiques populars i comunitàries. A través d'un qüestionari a 350 pares iberoamericans, s'exploren les seves opinions sobre el fenomen, les raons per les quals creuen que els *influencers* comparteixen la vida dels seus fills, i els potencials riscos d'aquesta activitat en correlació amb l'ús de les xarxes socials. Els pares van argumentar que existia una falta d'integritat moral entre els *influencers* i van posar l'èmfasi en la importància de protegir els menors per evitar transformar-los en mers actius promocionals. Es conclou que, més enllà de les polítiques de privacitat d'aquestes plataformes, s'ha de continuar investigant sobre com influeixen les seves característiques úniques en la seguretat dels menors a Internet.

Paraules clau: sobreexposició filial; xarxes socials; mediació parental; drets digitals infantils; micromicrocelebritat; infància en línia

Resumen. «Sin integridad moral»: sobreexposición filial de influencers y percepción parental protectora

La sobreexposición filial (*sharenting*) ha sido analizada desde diferentes perspectivas introduciendo cuestiones relacionadas con los riesgos y las oportunidades de exponer la vida de los niños en las redes sociales. Los investigadores han estudiado cómo afecta este fenómeno a la vida de los *influencers*, los menores, los jóvenes y las familias que lo practican en YouTube, Instagram y TikTok. Estos *sharenters* comparten una misma opinión, según la cual este tipo de comportamiento no es problemático porque garantiza la seguridad de los niños. Sin embargo, algunos estudios muestran los prejuicios y las consecuencias de esta práctica para la integridad de los menores en Internet. Este estudio aborda la percepción de aquellos padres que no están familiarizados con el fenómeno de la sobreexposición filial practicada por los *influencers* de YouTube, Instagram y TikTok con el fin de comprender sus preocupaciones éticas en materia de crianza ajenas a estas prácticas populares y comunitarias. A través de un cuestionario a 350 padres iberoamericanos, se exploran sus opiniones sobre el fenómeno, las razones por las que creen que los *influencers* comparten la vida de sus hijos, y los potenciales riesgos de esta actividad en correlación con el uso de las redes sociales. Los padres argumentaron que existía una falta de integridad moral entre los *influencers* e hicieron hincapié en la importancia de proteger a los menores para evitar transformarlos en meros activos promocionales. Se concluye que, más allá de las políticas

de privacidad de estas plataformas, se debe seguir investigando sobre cómo influyen sus características únicas en la seguridad de los menores en Internet.

Palabras clave: sobreexposición filial; redes sociales; mediación parental; derechos digitales infantiles; micromicrocelebridad; infancia en línea

1. Introduction

The impact of social media platforms such as YouTube, Instagram and TikTok on children is steadily growing. One aspect of this is the phenomenon of “sharenting”, defined as the act of family members sharing children’s private lives online (Hinojo-Lucena et al., 2020). Such exposure can contribute to the development of children’s resilience (Leaver, 2020) and help them navigate risks including cyberbullying and grooming, along with other societal challenges (Stoilova, Livingstone and Khazbak, 2021).

The various motivations for parents to share their children’s lives on social media include seeking likes, followers and commercial sponsorships (Blum-Ross and Livingstone, 2017), and creating a visual family album showcasing happiness (Vizcaíno-Verdú and Aguaded, 2020). In this study, we aimed to explore the perspectives of parents who typically abstain from sharenting or do not follow influencers who engage in it. Specifically, we sought to understand how these parents perceive the sharenting behavior exhibited by popular social media content creators – commonly referred to as influencers – who have garnered fame and visibility on digital platforms (Abidin, 2018).

The popularity of social media among families varies depending on several factors. Numerous studies have investigated how sharenting may emerge as a way to consolidate online identities (Ranzini, Newlands and Lutz, 2020), foster online communities (Le-Moignan et al., 2017), facilitate the exchange of information to address specific family challenges (Ammari et al., 2015), and provide support in various scenarios such as childbirth and maternal care (Tiidenberg and Baym, 2017). Additionally, among influencers, this phenomenon often serves as a component of their brand promotion activities (Garrido et al., 2023). On occasion, influencers engage in a practice known as “micro-celebrity parental mediation” (Leaver, 2017: 7), wherein parents create content for profit, targeting minors who subsequently gain recognition as “micro-microcelebrities” (Abidin, 2015: 2).

This phenomenon is reshaping the manner in which children’s personal lives are displayed on digital platforms (Hayes et al., 2022). The trend encompasses the concept of a “digital footprint” consisting of data created and logged online through individual actions, whether deliberate or inadvertent (Buchanan et al., 2017: 277). Many children who are actively engaged with these platforms started generating digital footprints years ago, even before they possessed the ability to define their own identities (Steinberg et al., 2009). As a result, understanding age-related differences has become

essential to comprehend these social media dynamics (Feijoo et al., 2021), which encompass developmental disparities, variations in online exposure and risk, and differences in parental guidance, and which bear significant implications for policy and interventions.

Certain studies examine sharenting from the point of view of internet celebrity, showing how this form of familial discourse fosters performativity within a consumerist context (Vizcaíno-Verdú, De-Casas-Moreno and Jaramillo-Dent, 2022), or how the popularity of children correlates with the rising popularity of their parents (Jorge, Marôpo and Neto, 2022). Other studies look at the perspectives of parents or children engaged in sharenting themselves. For instance, some research findings argue that to mitigate the practice of sharenting and its associated effects, we should encourage individuals to deliberate on their online sharing, thereby engendering social media dilemmas (Cino, 2022).

Moreover, it is essential to recognize that children and youth, in their own voices, convey a preference to be consulted by their parents before their personal information is shared on these digital platforms (Sarkadi et al., 2020). While they express concerns about this practice, their participation in it persists, often due to their inability to make fully informed decisions, as seen in the case of children and adolescents. Simultaneously, for influencers and micro-celebrities, this participation is intertwined with their professional labor and personal branding. The dynamic tension between children's autonomy and the complex landscape of digital media ethics forms a central focal point in addressing the multifaceted challenges of contemporary childhood in a digital age.

These challenges and moral dilemmas originate from the standpoint of "morality", which encompasses the fundamental principles and values that guide human conduct and interactions. Within this conceptual framework, the interaction between children, technology and digital platforms weaves an intricate tapestry in which moral considerations take center stage. Our comprehension of this interaction deviates notably from our perception of conventional human values. In the era of the Anthropocene and the postdigital (Hood and Tesar, 2019), the longstanding demarcation between the "physical" and the "digital" has been progressively eroded (Jandrić et al., 2018).

As they navigate this intricate landscape, children encounter a unique tension. Having never known anything else, they seamlessly inhabit the post-digital world in which human and non-human elements intertwine (Tesar, 2016). Their experiences are marked by the absence of a clear boundary between the physical and the digital. In this context, the concept of the "innocent" child, rooted in traditional notions of childhood, is being challenged (James and Prout, 2015).

In the midst of these changes, the moral landscape evolves. The delineation of moral values in a world that no longer depends on a clear separation between the "real" and the "digital" undergoes a fundamental shift. The interconnectedness of human and non-human entities, along with shared

agency, reshapes our understanding of what it means to be a child and to have a childhood (Tesar and Hood, 2019). This evolution poses a unique challenge for policy, especially in relation to children and digital media.

Furthermore, it is crucial to acknowledge that the implications of the sharenting phenomenon extend beyond the realm of parental understanding and awareness (Barnes and Potter, 2021). The depths of its effects on children and the intricate dynamics surrounding sharenting are still not comprehensively recognized, especially by the parents actively engaged in this practice. Thus our study endeavors to shed light on the perspective of parents who refrain from participating in sharenting, and to offer an alternative perspective. By exploring the viewpoints of parents who are outside celebrity and 'sharenter' networks, we aim to provide a more comprehensive and nuanced understanding of this complex phenomenon and its impact on contemporary childhood in the digital age.

2. The risks of sharenting and children's involvement on YouTube, Instagram and TikTok

Sharenting has been researched in terms of risks of shared information about children as well as in its consequences on children's lives (Garmendia, Martínez and Garitaonandia, 2021). Damkjaer (2018) observed that the role of parents has changed from being traditionally the best protection model for children's human rights against media harms to being considered as a potential threat to their children's well-being. Fox and Hoy (2019) argue that parents frequently share information about their children as an extension of their routine practice of sharing content on social media. This childhood digital exposure has moved to digital platforms where user-generated content becomes more creative every day, and where influencer and micro-microcelebrity sharenting remain prevalent: YouTube, Instagram and TikTok.

Regardless of the potential impact of involving children and exposing them to fame in these environments, Hayes et al. (2022) noted that for children these platforms do not represent a danger other than contact with strangers. This means that they are not able to perceive the potential risks of the internet in a broad sense – including cyberbullying, hate speech and misinformation, among others. Most especially, children are vulnerable to influencer marketing because they lack developed skills to critically reflect on advertised content (De-Veirman, Hudders and Nelson, 2019). Indeed, marketers promote so much sharenting between celebrity and first-time families that children may develop hyper-consumeristic and addictive behaviors (Fox, Hoy and Carter, 2022). Despite the fact that social media are age-restricted depending on the location, children and youth continue to be highly engaged with these sites (Ofcom, 2022).

Children's involvement with YouTube has become a global phenomenon. McRoberts et al. (2016) carried out research on the content shared by micro-microcelebrities under 12 years old and found that children exhibit

similar behaviors to professional influencers, building engagement with a large community of followers. Elorriaga-Illera, Monge-Benito and Olabarri-Fenández (2022) studied the phenomenon from the followers' perspective, taking the case of a YouTuber mom who exhibited her children daily on her channel, in order to understand the impact of the content on her audience. These findings echo the reflections of Lavorgna, Ugwudike and Tartari (2023), who recently explained how academic research criminalizes and victimizes minors engaged in sharenting.

The commoditized exhibition of children through sharenting began to be evident on Instagram years ago. Choi and Lewallen (2017) noted how children's identities are represented in a stereotypical and racialized pattern. Ranzini et al. (2020) analyzed the perspective of parents who used Instagram to share content about their children, and found that there was no correlation between these parents' concerns for privacy, except in isolated cases. This exemplifies what Barassi (2020) calls a datafied family.

TikTok is currently one of the emerging apps whose success relies on continuous viral short videos focused on content edited on the platform itself (Omar and Wang, 2020). Although sharenting on TikTok has not been deeply analyzed, some studies have explored parental issues on the platform that emerge from cross-platform practices. Badillo-Urquiola et al. (2019) suggested three interventions to control the use of TikTok between parents and children through a system of (a) parental mediation, (b) an "Asking for help" option for parents, (c) and "Automated Intelligent Assistance" to detect risky scenarios for children, alerting them to possible dangers. Similarly, Martín-Ramallal and Ruiz-Mondaza (2022) identified that despite the efforts to regulate minors' safety on TikTok, the platform does not rigorously comply with its guidelines.

3. Research questions

In this exploratory study, we aimed to analyze the perceptions of Ibero-American parents concerning influencers involvement in sharenting across YouTube, Instagram and TikTok. The exploratory nature of this research is substantiated by the underexplored dimension of the field (Holliday, 1964), particularly in the involvement of parents who are not engaged in influencer sharenting practices. This approach contributes additional insights to the existing body of knowledge surrounding the involvement of children in digital media.

Our objective was to understand what their ethical parenting concerns are regarding the overexposure of minors, as seen from outside celebrity and follower communities. For this purpose, we addressed the following research questions:

- RQ1. What do parents think about the exposure of children by influencers on social media?
- RQ2. What are the parents' perceptions of the reasons why influencers share their children's personal information?

- RQ3. What are the risks perceived by the parents regarding influencer sharenting?
- RQ4. Do parents consider that family-influencers could impact on their own social media usage?
- RQ5. Is there a correlation between use of and access to the internet and social media by parents, and their perception of influencer sharenting?

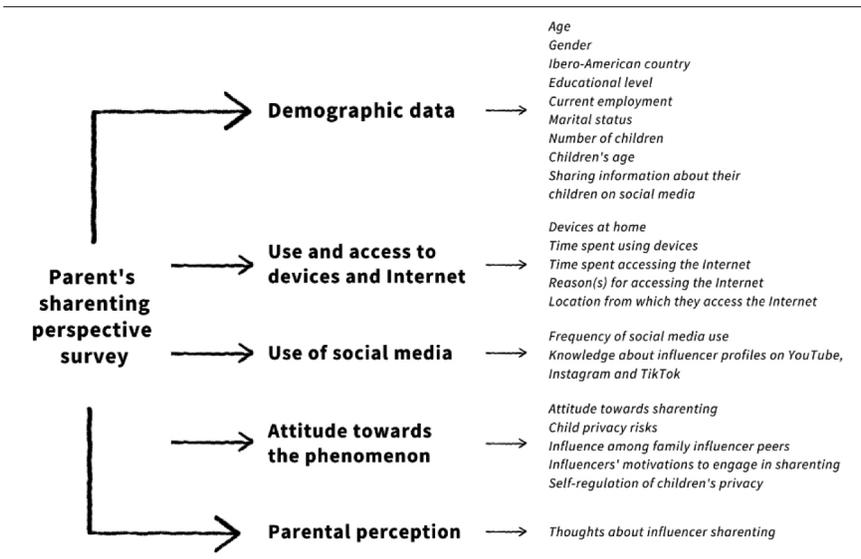
3.1. Method and data

To perform this study, we developed a non-experimental, cross-sectional, quantitative survey of perceptions of influencer sharenting. This methodological framework is grounded in three pertinent research studies: (1) an exploration of sharenting (Cino, Demozzi and Subrahmanyam, 2020); (2) a study focusing on sharenting peer influences (Ranzini et al., 2020), which is linked to the “Attitude towards the phenomenon” section below; and (3) an examination of perceptions regarding the positive and negative aspects of sharenting on social media (Verswijvel et al., 2019), which is associated with the “Parental perception” section below.

3.1.1. Measures: the parent’s sharenting perspective survey

The survey was structured in five distinct blocks, featuring a total of 46 items, as illustrated in Figure 1. Additionally, it was designed in Spanish, in accordance with the parental sample addressed.

Figure 1. The parent’s sharenting perspective survey



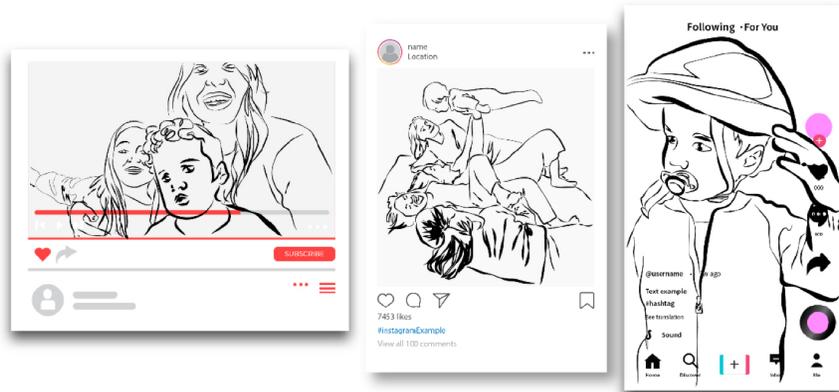
Source: Created by the authors.

For the multiple-choice questions, we employed a Likert scale ranging from 1 to 4, where 1 corresponded to “Strongly disagree”, 2 to “Disagree”, 3 to “Agree”, and 4 to “Strongly agree”. Similarly, another set of questions used a Likert scale with values 1 for “Never”, 2 for “Rarely”, 3 for “Often”, and 4 for “Always”. The final question in the survey was an open-ended one.

The open-ended responses in the survey were qualitatively analyzed using Atlas.ti 23 software, which allowed for the systematic examination of textual data. The qualitative content analysis involved coding and categorizing recurring themes and patterns in the responses (Figure 3), providing a structured approach to derive meaningful insights from the qualitative data.

Before initiating the second block of questions, the survey included three content samples extracted from influencer profiles on YouTube, Instagram and TikTok. This content was shared in order to facilitate the parents’ understanding of the phenomenon of sharenting. The selection of these examples was chosen by addressing the following selection criteria: (a) Spanish-speaking influencers, to facilitate linguistic and cultural understanding of the content by the Ibero-American parents surveyed; (b) Popular family influencers on each platform who exceeded 100,000 followers; (c) Influencers who explicitly presented minors in their content. We selected three profiles with content in which the influencers presented their children, with 960,000 followers on YouTube, 155,000 followers on Instagram and one million followers on TikTok (Figure 2).

Figure 2. Examples of child placements on YouTube, Instagram and TikTok



Source: Illustration created and anonymized by the authors.

After completing the survey, our next critical step involved a meticulous validation process. The instrument’s validation procedure was carried out by a panel of 11 distinguished Ibero-American experts in media and information literacy originating from diverse geographical locations, including Spain, Mexico, Chile, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba and Peru. This

strategic selection of experts was a deliberate decision by the researchers, aligning with the diverse geographic and cultural composition of the sample under study.

The validation process commenced with the development of a comprehensive self-administered validation questionnaire. This questionnaire included all the items from the original survey, enhanced by the addition of three open-ended questions. Each item underwent individual evaluation, using a four-point Likert scale to assess the level of agreement or disagreement with the argumentative approach targeted at its audience of parents and its alignment with the study's research questions. Furthermore, the open-ended questions were designed to extract valuable insights from the experts, prompting them to identify both positive and negative aspects, while also providing general observations to strengthen the instrument's robustness.

The results of the validation process displayed a robust Cronbach's alpha coefficient, yielding a significant value of .893. This outcome attested to the remarkable internal reliability of the survey instrument, confirming its suitability for the subsequent empirical investigation.

3.1.2. Sample

We selected the participants through the snowball method, a non-probability sampling technique which consists of recruiting future participants from among their acquaintances (Atkinson and Flint, 2001). To this end, we involved ten scholar leaders on media literacy who are part of Alfamed, a Euro-American research network that analyzes the media skills of citizens from Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, El Salvador, Mexico, Peru, Spain, and Venezuela. These leaders assisted us in recruiting 35 parents per country, providing an equal number of participants from each one. A total of 350 parents completed the survey. This sample comprised 249 women (71.14%) and 101 men (28.86%), and 75% of respondents reported not having shared content about their children online. We chose not to exclude the remaining 25% of parents, whether or not they were involved in "sharenting", with the primary aim of gaining a comprehensive understanding of their perspective on influencers' practices in this context.

The selection of these participants was primarily motivated by the fact that, for the most part, they exhibited limited awareness of the practice of "sharenting", particularly in how it relates to influencers utilizing it for promotional purposes. In essence, our focus was not so much on whether these parents actively practiced "sharenting" themselves, but rather, our objective was to look into their insights regarding how influencers leverage this practice for advertising and promotional objectives. By retaining this subgroup in our study, we succeeded in obtaining a more encompassing and enriched perspective on their perception of the interplay between influencers and the exposure of children on social media.

The socio-demographic data were collected in Table 1 (see at <<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22072160>>). We found that the majority of

parents had reached a higher level of education, which could potentially influence our results. For this reason, we understood that this limitation inherent to the snowball method may induce a higher reflexive awareness in the findings.

4. Results

4.1. (RQ1) Parents' thoughts about influencer sharenting on social media

In order to address the first research question, we looked at perceptions towards influencer sharenting on YouTube, Instagram and TikTok, corresponding to item 17 and the last question of the fifth section, in which parents shared their opinions of this phenomenon.

Based on parents' perception of sharenting after viewing influencer content on YouTube, Instagram and TikTok, we found that in item 17.1, 75% of parents find it particularly risky for these influencers to share their children's lives online. In item 17.2 we found that 72.8% of parents believe that this sort of content could be harmful to children. Items 17.3, 17.4 and 17.5 showed a similar and significant trend on all three platforms. Notably, we found that TikTok was considered to be the riskiest platform for sharing this kind of content (80% for YouTube, 79.4% for Instagram, and 82% for TikTok).

This data reflected a general awareness among parents that sharing their children's content on popular influencer profiles may entail risks for their children. We noted that they did not perceive any visible risks in the content itself, but they do consider that sharing information about their children on YouTube, Instagram and TikTok may impact their futures. As for the opinions reflected by the parents, we analyzed 77 comments, identifying up to 11 aspects (Figure 3).

Among the aspects highlighted by parents regarding sharenting, we found a generalized concern around social media dilemmas (Cino, 2022). Such perceptions suggested the potential risks of the internet for children, and the moderation of content posted by influencer families.

Some of the most common risks included identity theft, pedophilia, grooming and child-trafficking networks. They also expressed interest in the fact that influencers appear to target minors as a marketing asset for their own purposes (including engaging with followers or establishing promotional ties with brands, among others). Many parents even pointed out that without children these profiles would not accumulate such followers. In view of these factors, parents offered several measures to ensure child safety on social media, in which both those responsible for these platforms and the influencers must be involved.

Figure 3. Parent opinions of influencer sharenting



Children risks

C3: Documenting the intimate lives of minors may be a risk in countries where identity theft and, in the worst cases, child stealing is common.

C10: I agree that they should practice sharenting with young adults, but they should not expose minors, as we do not know if there are pedophile or child trafficking networks behind all this.



Children as a resource for profit and promotion

C5: I think that in most cases they do it only to gain an audience and, therefore, economic benefits.

C32: Their children are a product that they can sell to generate income which they are not able to get in a more honest and safe way.



Children's privacy policy on social media

C10: There should be stricter regulations on videos and other content involving minors on social media.

C11: I think there should be legislation to protect the identity of the smallest members of the family. Also, I think there should be more security on social media to protect minors.



Children's rights on digital platforms

C77: Children have the right to guarantee their safety, and adults have the duty to protect them.

C35: This practice infringes on children's rights, basically the right to protection and its consequences, and it could even be considered a crime of trafficking by both fathers and mothers.



Awareness and monitoring of parental influencers over their children

C21: In my country there are influencer profiles with family content that avoid showing the faces of their children, but present them in everyday life. It is a way of providing them with protection, while still creating community.

C7: If this practice of sharenting is monitored and controlled by parents, it is fine. Everything with moderation, respect and great care with the information shared is acceptable.



Children's unawareness of digital self-identity

C2: Minors are not aware of the situation of becoming famous on the Internet.

C39: There are channels in which children are exposed as influencers, and it is even more worrying because there is no supervisor or tutor and it creates a false illusion of independence, which is not associated with the children maturity level.



Influence and motivations for following the daily lives of influencers

C18: I find it quite difficult to understand why people really follow with such enthusiasm the daily lives of others, it even scares me. I think the problem should be addressed because it is not only about "sentencing" the influencers, but also trying to work on the followers' behavior.

C72: It seems to me that social media are excellent platforms for the exchange of information. The life and care of minors is a topic of interest that sometimes concerns parents and, therefore, in the platform environment we may find information that helps us to find our own answers.



Intimate life as private profile

C2: Accounts where minors are shown should automatically be private.

C73: While I do share some photos on Facebook, I try to keep them as private as possible.



Overexposure of privacy (extimacy)

C4: I think they should not broadcast what they document. Because it exposes them. And it is part of their intimacy.

C37: The intimacy and privacy of minors should be taken care of and especially when the parents are somewhat famous, since the haters can directly target the children, causing deeper harms.



Physical, emotional and data integrity of children

C13: The first priority is the physical and emotional safety and data integrity of children.

C31: I believe that parents are responsible for the physical and psychological integrity of their children.



Right to be forgotten data (children's digital footprint)

C12: Now that content will be forever on the Internet available to the whole world.

C38: It is useful to think about what children will think or feel when they are older and see their personal lives posted on the sites. This should be a decision for each person when they are old enough to make decisions.

4.2. (RQ2) Parents' perceptions of the reasons why influencers share their children's personal information

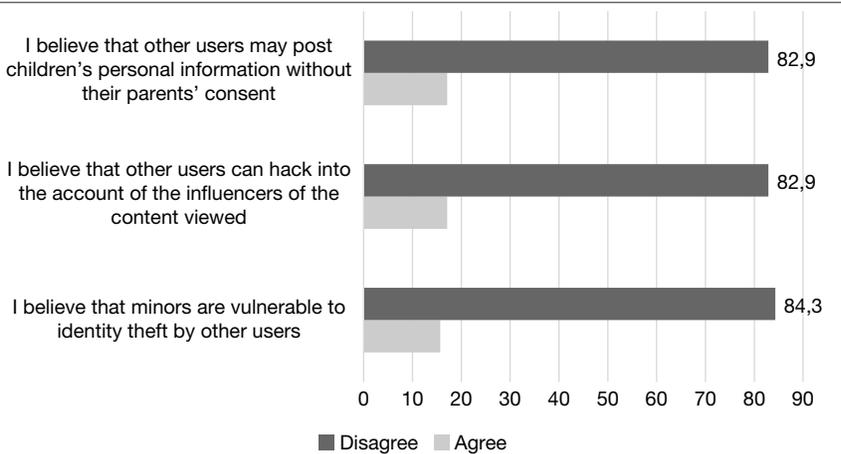
Regarding the second research question, we analyzed item 20. Starting with item 2.1, we noted a significant result: that almost equal numbers of parents agree and disagree that influencer content with children is intended to store memories (49.7% agree and 50.3% disagree). Next, item 2.2 showed significant parental belief that influencers use children for promotional purposes on these profiles (72.3%). In item 2.3, we also found the same significant trend, as 74.8% agreed that the children in these practices are the main factor in their labor. In item 2.4 we found that parents agreed and disagreed in equal numbers that these practices were aimed at supporting other parents. Finally, in item 2.5 we found that a majority of parents (62%) disagree that influencers practice sharenting to teach other families about parenting matters.

4.3. (RQ3) Parents' perception of risks related to influencer sharenting

Following the parental perspective on influencer sharenting and the third research question, we focused on item 18 from the fourth section, regarding the perception of risks to children's privacy on YouTube, Instagram and TikTok. For this case we also applied a descriptive analysis.

Items 18.1, 18.2 and 18.3 referred to parents' beliefs about the vulnerability of influencers' children to identity theft, hacking of profiles, and inappropriate and unauthorized use of those children's content in other scenarios (Figure 4).

Figure 4. Perceived vulnerability of children in influencer sharenting practices



In terms of children's data protection on the three platforms, we found similar agreement. For example (18.4), 80.6% of parents considered that YouTube is the platform that protects children's data the most, being the only platform with a unique section for children (YouTube Kids) at the time we conducted the study. Next (18.5), Instagram is the next safest platform (85.1%). And finally (18.6), the one they consider least safe for children is TikTok (88.3%).

To conclude this research question, we noted in item 18.7 an almost equal degree of agreement among parents (56.3% agree and 43.7% disagree) regarding the fact that influencers, despite being aware of the risks, understand that these platforms collect their children's personal data to share with third parties.

4.4. (RQ4) Potential impact of influencer sharenting

Items relating to RQ4 were analyzed descriptively. Item 16 relates to the parents' knowledge of any of these famous profiles, item 19 refers to influence among family peers, and item 21 on monitoring of children's information on social media. Given the large amount of data, we have compiled the results in Table 2 (see at <<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22072160.v1>>).

Regarding item 16.1, we found significant agreement, whereby parents seem to recognize what the role of the influencer is. Having asked them if they followed any influencers on YouTube, Instagram and/or TikTok (16.2, 16.2 and 16.3), we noted an overall agreement among Ibero-American parents who follow Instagrammers (42.1%), closely followed by YouTubers (32.9%) and TikTokers (15.1%). This group also indicated (item 16.5) that they were more interested in different topics other than family (such as cooking, sports, music, etc.) (55.4%). Regarding item 16.6 on the interest of these parents in following influencers who exhibit their minor children, we found that 76.6% of parents did not follow this type of content on social media.

Parents reported that posting children's content on Instagram was more appropriate than on YouTube or TikTok (19.1, 19.2 and 19.3). However, this consideration underlined that parents also disagreed with the appropriateness of this sort of practice (74%, 71.1% and 75.4% disagreement). In addition, we observed significant agreement in item 19.4 (78.6%), in which parents did not consider the contents of these family profiles to be useful for their daily lives.

Finally, we analyzed item 21 on self-regulation of children's information shared by the participating parents. We noted that some parents feel they have enough knowledge to protect their children's rights on these platforms (52.6%), and others do not (47.4%) (21.1). Similarly, some of them reported knowing how to manage the privacy of their YouTube, Instagram and TikTok profiles (55.1%) (21.2). In the same way, it appeared that half of the sample did not know how to remove personal information about their family from social media (46.9%).

4.5. (RQ5) Correlations between parents' use of and access to technology and social media and their perception about influencer sharenting

Before analyzing the correlation between the last three blocks of the survey, we collected the data in Table 3 (see at <<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22072160.v1>>), from which we derived that parents: (1) mainly use their own smartphones, smart TVs and laptops; (2) mainly use smartphones, smart TVs, laptops, computers and tablets/iPads; (3) access the internet for two to five hours per day; (4) access the internet primarily for finding information, working and learning; (5) access the internet predominantly from home, a work/study center, and the home of other friends/family members; (6) and most regularly use YouTube, Facebook, Instagram and Twitter.

We administered the Kolmogorov-Smirnova test to all the items for each category (as $n \geq 50$) with the purpose of calculating the correlation between these parents and their perception on influencer sharenting. The results showed that (1) $K-S(350)_{Using\ internet} = .060$, $p = .004$, (2) $K-S(350)_{Using\ social\ media} = .075$, $p = .001$, (3) and $K-S(350)_{Sharenting\ perception} = .113$, $p = .001$. Thus, we decided to conduct the Spearman non-parametric data test.

Following the test, we noted that $r_s(350) = .180$, $p < .001$, $r^2 = .42$, $1 - \beta = 1$ between use of and access to the internet/technologies and the perception of influencer sharenting. Likewise, we analyzed the relationship between the use of social media and the perception of sharenting, and we found that $r_s(350) = .333$, $p < .001$, $r^2 = .57$, $1 - \beta = 1$. The data proved a statistically significant, large and scalable correlation. In other words, despite not being influencers, not engaging in sharenting in their own social media, or not knowing/following this kind of family influencers, parents showed a high concern for this phenomenon. This means that their involvement in the use of the internet and social media cannot ignore these practices, which affect them as parents when thinking about the children's future. Their perspective, as we discussed previously, is fundamentally critical and disapproving.

5. Discussion and conclusions

The phenomenon of sharenting has been broadly explored in research, introducing increasingly diverse discussions. Despite the academic effort to understand these practices, and regarding RQ1, we found that from the outsider parents' perspective, in sharenting children represent the focal point for the advertising efforts of influencers, with potential risks for their safety. Some studies have yielded interesting findings on parents' motivations for sharing their children's lives on digital platforms. However, it seems that consolidating an identity in social media (Ranzini et al., 2020), creating communities (Le-Moignan et al., 2017), exchanging information between peers (Ammari et al., 2015), or sharing similar situations in a sort of parental homophily (Tiidenberg and Baym, 2017) do not correspond to the thoughts of parents who are not engaging in sharenting.

As we discussed in Figure 2, in the face of risks such as identity theft, pedophilia, grooming, child trafficking networks and digital foot-printing, among others, parents tend to focus their concern on the responsible and effective intervention of those in charge of social media and influencers. Their comments underline the need to strengthen policies around children's privacy on platforms, for instance, to facilitate monitoring the content they share, or to facilitate the complete removal of the footprint of data once the children become adults.

In our study, most parents reported that they used social media frequently, but they minimally shared content about their children on these apps. We considered it to be particularly interesting that these parents, without prior knowledge about sharenting by influencers on YouTube, Instagram or TikTok, demonstrated a tendency towards child safeguarding, contrary to the positivist motivations of some of the studies discussed. Thus, concerning RQ2, they share the view that one of the reasons why influencers engage in sharenting is for promotional purposes. That is, far from appearing to mimic a process of "parental mediation" noted by Badillo-Urquiola et al. (2019) or Leaver (2017), influencer sharenting is understood from this outsider perspective as an asset of internet micro-microcelebrification (Abidin, 2015).

Even though we did not explain to parents the possible consequences of sharenting, they identified a wide variety of aspects that might be addressed by influencers who engage in it. In terms of RQ3, they discussed the wide range of risks to children, such as information trafficking, pedophilia and identity theft, some of which were mentioned by Stoilova et al. (2021). They also mentioned several times the use of children for promotional purposes (Kids Digital Media Report, 2019).

A further aspect involved the need to generate a specific privacy policy for children on YouTube, Instagram and TikTok. However, this idea conflicts with what Martín-Ramallal and Ruiz-Mondaza (2022) pointed out, since even if there is a child protection policy, in many cases it is not followed or it is easily infringed. In addition, parents introduced one of the most frequently discussed topics on the internet, the violation of children's human rights on digital platforms, and their potential consequences (Damkjaer, 2018). These proposals include the need to address poverty, inequality, exclusion, violence, adequate justice for parents, racism, hate speech, radicalization, growing up in a digital world and migration, among others, to guarantee children's rights on platforms. Another aspect raised by these parents was the importance of influencers' awareness of monitoring their children's information on social media, using techniques such as anonymization, or using systems to block the non-consensual sharing of content. In other words, parents were aware of how to share family moments with potential proposals for protecting minors.

Thus, some parents noted the possibility of sharing photos of their children on private profiles accessed only by family and friends, or keeping them away from the process of resilient celebrification on the internet (Leaver, 2017). In this perceived marketing-egocentric practice, overexposure of the

child's privacy, their physical, emotional and data integrity, and the right to be forgotten without leaving a digital footprint, as Steinberg et al. (2009) stated, play an essential role in the definition of the child's identity on social media, and in their future.

In response to RQ4, and recognizing the importance of safeguarding the well-being of children on the internet (Damkjaer, 2018), we observed that parents did not regard YouTube, Instagram and TikTok as suitable platforms for sharing children's information for purposes related to celebrity status. Even though they highlighted Instagram as the most suitable platform to practice influencer sharenting, parents considered such content to be useless for their parental growth.

This disparity in perspective contradicts the assertions made by Ranzini et al. (2020), Le-Moignan et al. (2017), Ammari et al. (2015), and Tiidenberg and Baym (2017) regarding the consolidation of children's online identities, the formation of family-friendly online communities, and the sharing of information to address family challenges. Indeed, these authors, in alignment with the viewpoints of philosophers Hood and Tesar (2019), underscore the need to confront the postdigital mindset in which "innocent childhoods" are immersed (James and Prout, 2015). This mindset entails experiencing an environment where ethical inquiries and dilemmas associated with social media consistently evolve and intersect, all within a context where children are maturing in a space that erases the boundaries between the physical and the digital realms.

In this specific scenario, in which children are inevitably engaged (RQ5), parents who do not participate in this field of childhood celebrification advocate for the safeguarding of their children against a phenomenon shrouded in an aura of vernacular positivity (Vizcaíno-Verdú and Aguated, 2020). Therefore, when exposing these parents to actual influencer sharenting content, we encountered a mobilization of parental moral integrity aimed at ensuring the safety of children on platforms such as YouTube, Instagram and TikTok.

In essence, parents neither vilify influencers nor portray minors as victims (Lavoragna et al., 2023). Instead, they emphasize the need to establish protective mechanisms to secure the well-being of children in an era marked by evolving paradigms, in which the boundaries between the physical and the digital are being progressively eroded. This condition challenges prevailing conceptualizations of childhood and the positioning of children as "innocent" in the post-digital anthropocentric context. The Anthropocene's global influences on the planet affect all humans (Tesar and Hood, 2019), with children being particularly vulnerable, irrespective of whether their parents are aware of the dangers, effects or advantages of these essentially advertising practices.

5.1. Limitations and future research

This exploratory study provided us with a deeper insight into the phenomenon of sharenting from a unique perspective, specifically that of parents who

do not intentionally share information about their children on social media or engage in influencer sharenting. We explored various viewpoints that raise awareness about sharenting from the perspective of parents, influencers, children and adolescents involved in this phenomenon. Additionally, we looked at future research avenues concerning sharenting and sharenting practices on different social media platforms. Nevertheless, our findings in this study revealed hesitance toward sharing family-related content on various platforms, irrespective of the content's format. Notably, Instagram was highly favored, despite its incompatibility with commercial activities.

In this regard, we believe that extending this survey to other contexts could facilitate an examination of the perspectives of parents who are unaware of these practices. Specifically, we find it valuable to expand recommendations for safeguarding children on social media, focusing on the distinctive protective features promoted organically by users, extending beyond privacy policies. Moreover, we advocate aligning these recommendations with the approach of the Anthropocene in an essentially postdigital era. It is imperative to persist in exploring the confluence of moral dilemmas stemming from the influencer's labor and their practices, particularly with regard to the digital exposure of children. A conventional belief suggests that such excessive visibility could potentially hamper the formation of their identity and, in more extreme scenarios, compromise their physical and psychological well-being. This is underscored by the distinct context in which these minors are maturing, enveloped within the current platform landscape.

Additionally, our findings provide impetus for further research into the motivations of followers engaging with influencer sharenting. We deem this approach pertinent to ascertain whether their interests align with those of parents who are not involved in the phenomenon of sharenting, or of family influencers. Such research would enhance our understanding of this seemingly unstoppable cross-platform activity, in which parents continue to construct narratives for sharing their family's privacy, notwithstanding the potential implications for their children.

Bibliographical references

- ABIDIN, C. (2015). “Micromicrocelebrity: Branding babies on the Internet”. *M/C Journal*, 18 (5), 1-19.
<<https://doi.org/10.5204/mcj.1022>>
- (2018). *Internet celebrity: Understanding fame online*. London: Emerald Publishing Limited.
- AMMARI, T., KUMAR, P., LAMPE, C. and SCHOENEBECK, S. (2015). “Managing children's online identities: How parents decide what to disclose about their children online”. In: *Proceedings of the 33rd annual ACM conference on human factors in computing systems*. New York: ACM, 1895-1904.
<<https://doi.org/10.1145/2702123.2702325>>
- ATKINSON, R. and FLINT, J. (2001). “Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies”. *Social Research Update*, 33, 1-4.

- BADILLO-URQUIOLA, K., SMRITI, D., MCNALLY, B., GOLUB, E., BONSIGNORE, E. and WISNIEWSKI, P.J. (2019). "Stranger danger! Social media app features co-designed with children to keep them safe online". In: *Proceedings of the 18th ACM International Conference on Interaction Design and Children*, 394-406.
<<https://doi.org/10.1145/3311927.3323133>>
- BARASSI, V. (2020). "Datafied times: Surveillance capitalism, data technologies and the social construction of time in family life". *New Media & Society*, 22 (9), 1545-1560.
<<https://doi.org/10.1177/1461444820913573>>
- BARNES, R. and POTTER, A. (2021). "Sharenting and parents' digital literacy: An agenda for future research". *Communication Research and Practice*, 7 (1), 6-20.
<<https://doi.org/10.1080/22041451.2020.1847819>>
- BLUM-ROSS, A. and LIVINGSTONE, S. (2017). "Sharenting: Parent blogging, and the boundaries of the digital self". *Popular Communication*, 15 (2), 110-125.
<<https://doi.org/10.1080/15405702.2016.1223300>>
- BUCHANAN, R., SOUTHGATE, E., SMITH, S. P., MURRAY, T. and NOBLE, B. (2017). "Post no photos, leave no trace: Children's digital footprint management strategies". *E-Learning and Digital Media*, 14 (5), 275-290.
<<https://doi.org/10.1177/2042753017751711>>
- CINO, D., DEMOZZI, S. and SUBRAHMANYAM, K. (2020). "Why post more pictures if no one is looking at them? Parents' perception of the Facebook like in sharenting". *The Communication Review*, 23 (2), 122-144.
<<https://doi.org/10.1080/10714421.2020.1797434>>
- CINO, D. (2022). "Beyond the surface: Sharenting as a source of family quandaries: Mapping parents' social media dilemmas". *Western Journal of Communication*, 86 (1), 128-153.
<<https://doi.org/10.1080/10570314.2021.2020891>>
- CHOI, G.Y. and LEWALLEN, J. (2017). "Say Instagram, Kids!: Examining sharenting and children's digital representations on Instagram". *Howard Journal of Communication*, 29 (9), 1-21.
<<https://doi.org/10.1080/10646175.2017.1327380>>
- DAMKJAER, M.S. (2018). "Sharenting = Good parenting? Four parental approaches to sharenting on Facebook". In: G. MASCHERONI, C. PONTE and A. JORGE (eds.). *Digital parenting. The challenges for families in the digital age*. Göteborg: Nordicom, 209-218.
- DE-VEIRMAN, M., HUDDERS, L. and NELSON, M.R. (2019). "What is influencer marketing and how does it target children? A review and direction for future research". *Frontiers in Psychology*, 10, 2685.
<<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02685>>
- ELORRIAGA-ILLERA, A., MONGE-BENITO, S. and OLABARRI-FENÁNDEZ, E. (2022). The presence of minors in commercial content and its negative effect on audience: Sharenting and the youtuber Verdelliss. *Icono14*, 20 (1), 1-19.
<<https://doi.org/10.7195/ri14.v20i1.1752>>
- FEIJOO, B., BUGUEÑO, S., SÁDABA, C. and GARCÍA-GONZÁLEZ, A. (2021). "Parents' and children's perception on social media advertising". *Comunicar*, 67, 99-109.
<<https://doi.org/10.3916/C67-2021-08>>
- FOX, A.K. and HOY, M.G. (2019). "Smart devices, smart decisions? Implications of parents' sharenting for children's online privacy: An investigation of mothers". *Journal of Public Policy & Marketing*, 38 (4), 414-432.
<<https://doi.org/10.1177/0743915619858290>>

- FOX, A.K., HOY, M.G. and CARTER, A.E. (2022). "An exploration of first-time dads' sharenting with social media marketers: Implications for children's online privacy". *Journal of Marketing Theory and Practice*.
<<https://doi.org/10.1080/10696679.2021.2024441>>
- GARMENDIA, M., MARTÍNEZ, G. AND GARITAONANDIA, C. (2021). "Sharenting, parental mediation and privacy among Spanish children". *European Journal of Communication*, 37 (2), 145-160.
<<https://doi.org/10.1177/026732312111012146>>
- GARRIDO, F., ÁLVAREZ, A., GONZÁLEZ-CABALLERO, J.L., GARCÍA, P., COUSO, B., IRISIO, I., MERINO, M., RAFFAELI, G., SANMIGUEL, P., ARRIBAS, C., VACA-ROAIA, A. and CAVALLARO, G. (2023). "Description of the exposure of the most-followed Spanish Instagram children to social media". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 23 (3), 2426.
<<https://doi.org/10.3390/ijerph20032426>>
- HAYES, B., JAMES, A., BARN, R. and WATLING, W. (2022). "The world we live in now: A qualitative investigation into parents', teachers', and children's perceptions of social networking site use". *British Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 340-363.
<<https://doi.org/10.1111/bjep.12452>>
- HINOJO-LUCENA, F., AZNAR-DÍAZ, I., CÁCERES-RECHE, M., TRUJILLO-TORRES, J. and ROMERO-RODRÍGUEZ, J. (2020). "Sharenting: Internet addiction, self-control and online photos of underage children". *Comunicar*, 64, 97-108.
<<https://doi.org/10.3916/C64-2020-09>>
- HOLLIDAY, J. (1964). "The exploratory study method: An aid to research design". *Nursing Research*, 13 (1), 37-44.
<<https://doi.org/10.1097/00006199-196401310-00008>>
- HOOD, N. and TESAR, M. (2019). "Postdigital childhoods in the time of Anthropocene". *Postdigital Science and Education*, 1, 307-310.
<<https://doi.org/10.1007/s42438-019-00062-x>>
- JAMES, A. and PROUT, A. (2015). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Routledge.
- JANDRIĆ, P., KNOX, J., BESLEY, T., RYBERG, T., SUORANTA, J. and HAYES, S. (2018). "Postdigital science and education". *Educational Philosophy and Theory*, 50 (10), 893-899.
<<https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>>
- JORGE, A., MARÔPO, L. and NETO, F. (2022). "When you realise your dad is Cristiano Ronaldo': Celebrity sharenting and children's digital identities". *Information, Communication and Society*, 25 (4), 516-535.
<<https://doi.org/10.1080/1369118X.2022.2026996>>
- KIDS DIGITAL MEDIA REPORT (2019). *Kids digital media report 2019*. [Date consulted: 06/02/23]. <<https://bit.ly/3gbgh2Q>>
- LAVORGNA, A., UGWUDIKE, P. and TARTARI, M. (2023). "Online sharenting: Identifying existing vulnerabilities and demystifying media reported crime risks". *Crime Media Culture*, 1-19.
<<https://doi.org/10.1177/17416590221148448>>
- LE-MOIGNAN, E., LAWSON, S., ROWLAND, D.A., MAHONEY, J. and BRIGGS, P. (2017). "Has Instagram fundamentally altered the "family snapshot"?" In: *Proceedings of the 2017 CHI conference on human factors in computing systems*. New York: ACM, 4935-4947.
<<https://doi.org/10.1145/3025453.3025928>>

- LEAVER, T. (2017). "Intimate surveillance: Normalizing parental monitoring and mediation of infants online". *Social Media + Society*, 3 (2).
<<https://doi.org/10.1177/2056305117707192>>
- (2020). "Balancing privacy: Sharenting, intimate surveillance, and the right to be forgotten". In: L. GREEN, D. HOLLOWAY, K. STEVENSON, T. LEAVER and L. HADDON (eds.). *The Routledge companion to digital media and children*. New York: Routledge, 235-244.
<<https://doi.org/10.4324/9781351004107-22>>
- MARTÍN-RAMALLAL, P. and RUIZ-MONDAZA, M. (2022). "Child protection agents and social networks. The TikTok dilemma". *Mediterranean Journal of Communication*, 13 (1), 31-49.
<<https://doi.org/10.14198/MEDCOM.20776>>
- MCROBERTS, S., BONSIGNORE, E., PEYTON, T. and YAROSH, S. (2016). "Do it for the viewers!: Audience engagements behaviors of young YouTubers". In: *Proceedings of the The 15th International Conference on Interaction Design and Children*. New York: IDC, 334-343.
<<https://doi.org/10.1145/2930674.2930676>>
- OFCOM (2022). *Children and parents: Media use and attitudes report*. London, UK: Ofcom. [Date consulted: 06/02/23]. <<https://bit.ly/3Upo2no>>
- OMAR, B. and WANG, D. (2020). "Watch, share or create: The influence of personality traits and user motivation on TikTok mobile video usage". *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14 (4), 121-137.
<<https://doi.org/10.3991/ijim.v14i04.12429>>
- RANZINI, G., NEWLANDS, G. and LUTZ, C. (2020). "Sharenting, peer influence, and privacy concerns: A study on the Instagram-sharing behaviors of parents in the United Kingdom". *Social Media + Society*, 6 (4), 1-13.
<<https://doi.org/10.1177/2056305120978376>>
- SARKADI, A., DAHLBERG, A., FÄNGSTRÖM, K. and WARNER, G. (2020). "Children want parents to ask for permission before 'sharenting'". *Journal of Pediatrics and Child Health*, 56 (6), 981-983.
<<https://doi.org/10.1111/jpc.14945>>
- STEINBERG, L., GRAHAM, S., O'BRIEN, L., WOOLARD, J., CAUFFMAN, E. and BANICH, M. (2009). "Age differences in future orientation and delay discounting". *Child Development*, 80, 28-44.
<<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01244.x>>
- STOILOVA, M., LIVINGSTONE, S. and KHAZBAK, R. (2021). *Investigating risks and opportunities for children in a digital world: A rapid review of the evidence on children's internet use and outcomes*. Florence: UNICEF.
- TESAR, M. (2016). "Timing childhoods: An alternative reading of children's development through philosophy of time, temporality, place and space". *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17 (4), 399-408.
<<https://doi.org/10.1177/1463949116677924>>
- TESAR, M. and HOOD, N. (2019). "Policy in the time of Anthropocene: Children, childhoods and digital worlds". *Policy Futures in Education*, 13 (2), 102-104.
<<https://doi.org/10.1177/1478210319831830>>
- TIIDENBERG, K. and BAYM, N.K. (2017). "Learn it, buy it, work it: Intensive pregnancy on Instagram". *Social Media + Society*, 3 (1), 1-13.
<<https://doi.org/10.1177/2056305116685108>>

- VERSWIJVEL, K., WALRAVE, M., HARDIES, K. and HERIMAN, W. (2019). “Sharenting, is it a good or a bad thing? Understanding how adolescents think and feel about sharenting on social network sites”. *Children and Youth Services Review*, 104, 1-10.
<<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104401>>
- VIZCAÍNO-VERDÚ, A. and AGUADED, I. (2020). “Análisis de sentimiento en Instagram: Polaridad y subjetividad de cuentas infantiles”. *ZER*, 25 (48), 213-229.
<<https://doi.org/10.1387/zer.21454>>
- VIZCAÍNO-VERDÚ, A., DE-CASAS-MORENO, P. and JARAMILLO-DENT, D. (2022). “Thanks for joining our life: Intimacy as performativity on YouTube parenting vlogs”. *Profesional de la Información*, 31 (4), e310407.
<<https://doi.org/10.3145/epi.2022.jul.07>>

Impacto de la alfabetización mediática e informacional en el Caribe. Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre competencia mediática del profesorado*

Irina Salcines-Talledo
Natalia González-Fernández

Universidad de Cantabria
salcinesi@unican.es
gonzalen@unican.es

Antonia Ramírez-García

Universidad de Córdoba
ed1ragaa@uco.es

M. Amor Pérez-Rodríguez

Universidad de Huelva
amor.perez@dfesp.uhu.es



© de las autoras

Fecha de presentación: abril de 2023
Fecha de aceptación: noviembre de 2023
Fecha de publicación: diciembre de 2023

Cita recomendada: SALCINES-TALLEDO, I.; GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, N.; RAMÍREZ-GARCÍA, A. E. y PÉREZ-RODRÍGUEZ, M. A. (2023). «Impacto de la alfabetización mediática e informacional en el Caribe. Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre competencia mediática del profesorado». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 69, 33-51. DOI: <<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3625>>

* Este trabajo se enmarca en Alfamed (Red Euroamericana de Investigadores), con el apoyo del Proyecto Contribución a la Alfabetización Mediática en el Caribe, con código ICT385-22, perteneciente a la Iniciativa de Cooperación Triangular y financiado en el marco de la Ventana Adelante de Cooperación Triangular Unión Europea – América Latina y el Caribe 2021-2024, y el I+D «Youtubers e instagrammers: la competencia mediática en los prosumidores emergentes» (RTI2018-093303-B-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

Resumen

La alfabetización mediática e informacional (AMI) de los docentes para favorecer procesos críticos de interacción, producción y difusión de la información, basados en valores y en una estética consciente, es un tema central en la inclusión socioeducativa de los medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Propuestas teórico-prácticas desarrolladas para formar a los educadores se hacen cada vez más necesarias y pertinentes. Esta investigación recoge un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional que presenta el proceso de diseño y validación de un cuestionario inédito, cuya finalidad es medir la percepción de competencia mediática de docentes dominicanos en el marco de un proyecto internacional. Igualmente, se presentan los primeros resultados obtenidos tras la aplicación piloto de la herramienta antes y después de la implementación de una propuesta formativa. Se constata que el instrumento de recogida de datos presenta una adecuada validez de contenido y constructo, además de reflejar valores muy favorables respecto a su fiabilidad. Los principales resultados señalan que los docentes que participaron en el curso formativo sobre competencia mediática mejoraron significativamente sus niveles competenciales percibidos en todas las dimensiones medidas, aunque aparecieron algunas diferencias significativas relacionadas con la edad. Se constata la necesidad de seguir aplicando acciones formativas flexibles y adaptadas a cada contexto para continuar avanzando en la alfabetización mediática docente.

Palabras clave: competencia mediática; alfabetización mediática e informacional; docentes; cuestionario; validación

Resum. *Impacte de l'alfabetització mediàtica i informacional al Carib. Disseny, validació i aplicació d'un qüestionari sobre competència mediàtica del professorat*

L'alfabetització mediàtica i informacional (AMI) dels docents per afavorir processos crítics d'interacció, producció i difusió de la informació, basats en valors i en una estètica conscient, és un tema central en la inclusió socioeducativa dels mitjans en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Les propostes teoricopràctiques desenvolupades per formar els educadors són cada vegada més necessàries i pertinents. Aquesta recerca recull un estudi quantitatiu, descriptiu i correlacional que presenta el procés de disseny i validació d'un qüestionari inèdit, la finalitat del qual és mesurar la percepció de competència mediàtica de docents dominicans en el marc d'un projecte internacional. Igualment, es presenten els primers resultats obtinguts després de l'aplicació pilot de l'eina abans i després de la implementació d'una proposta formativa. Es constata que l'instrument de recollida de dades presenta una adequada validesa de contingut i constructe, a més de reflectir valors molt favorables respecte a la seva fiabilitat. Els principals resultats assenyalen que els docents que van participar en el curs formatiu sobre competència mediàtica van millorar significativament els seus nivells competencials percebuts en totes les dimensions mesurades, tot i que van aparèixer algunes diferències significatives relacionades amb l'edat. Es constata la necessitat de continuar aplicant accions formatives flexibles i adaptades a cada context per continuar avançant en l'alfabetització mediàtica docent.

Paraules clau: competència mediàtica; alfabetització mediàtica i informacional; docents; qüestionari; validació

Abstract. *The impact of improving media and information literacy in the Caribbean. The design, validation and application of a questionnaire on teachers' media skills*

Improving the media and information literacy (MLI) of teachers to encourage critical processes of interaction, production and spread of information, based on values and con-

scious aesthetics, is a central theme in the socio-educational incorporation of the media in teaching-learning processes. Theoretical and practical proposals developed to train educators are becoming increasingly necessary and relevant. This study presents a quantitative, descriptive, correlational analysis of the design and validation process of an unpublished questionnaire whose purpose is to measure the perception of media skills among Dominican teachers as part of an international project. It also presents the initial results obtained after the pilot application of the tool before and after the implementation of a training initiative. The study shows that the content and construction of the data collection instrument was appropriate, and performed well in terms of reliability. The main results indicate that teachers who participated in the training course on media skills significantly improved their perceived skill levels in all areas measured, although there were some significant differences linked to age. The study identified a need to continue delivering flexible training initiatives adapted to specific contexts, in order to make further progress in media literacy among teachers.

Keywords: media skills; media and information literacy; teachers; questionnaire; validation

1. Introducción

El rasgo esencial de la comunicación sigue caracterizándose actualmente por un vertiginoso proceso de digitalización que Pérez-Tornero (2020) denomina «tsunami digital o mediático», señalando, entre sus efectos, la explosión informativa, las oleadas del cambio tecnológico, los efectos disruptivos que provoca, la contaminación informacional y los fenómenos de viralización. En este entorno, las informaciones, contenidos o datos, como afirma Han (2021), son más aditivas que narrativas. Según Herrera-Pérez y Ochoa-Londoño (2022), un enfoque tecnológico de la sociedad permite y legitima la transformación de la vida cotidiana de los ciudadanos desde un trasfondo oculto y empírico, partiendo de las necesidades sociales más básicas.

En consecuencia, el paradigma comunicativo actual demanda una alfabetización muy específica, acorde con «las competencias básicas necesarias para afrontar con dignidad la vida en cada época» (Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012: 36), en un espacio de comunicación caracterizado por lo multimedia y la convergencia de las funciones de los viejos medios —teléfono, televisión, radio, ordenadores— en dispositivos cada vez más potentes y versátiles. Sin embargo, alfabetizar implica ir más allá de la facilidad para «usar» y «consumir» cualquier dispositivo, y la fascinación por lo tecnológico (Kellner y Share, 2007), que es seña de identidad de los llamados «nativos digitales» (Prensky, 2001). Por lo tanto, dicha realidad aboca a reflexionar acerca del desarrollo y la formación en competencia mediática de las generaciones presentes y futuras de docentes, desde un enfoque pedagógico constructivo y crítico, puesto que el reto socioeducativo está en democratizar el acceso y uso de la información, desde un posicionamiento analítico-reflexivo, que genere experiencias y procesos educativos en los que aprender a interpretar y crear conocimiento veraz y de calidad.

Se trata de buscar una alfabetización oportuna, cuyo origen se sitúa en la educación en medios (Aguaded y Pérez-Rodríguez, 2021; Aparici et al., 2010; Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012), y se orienta hacia el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión, el pensamiento crítico, la creatividad, la ética, la estética, la conciencia intercultural y ciudadanía (Ferrés, 2014; Kellner y Share, 2007; Martens, 2010; Mason y Metzger, 2012; Pérez-Rodríguez, 2022).

La finalidad última de la educación mediática se encamina a suscitar una conciencia crítica ante los medios. De ahí que la UNESCO (2022) proponga la alfabetización mediática e informacional (AMI) como estrategia para combatir la desinformación desde el sistema educativo, empoderando a los ciudadanos contra la información inapropiada y confiando en la ciudadanía para identificar la desinformación por medio de la educación en y para los medios (Wilson et al., 2011).

En este contexto, la educomunicación ha ido adquiriendo protagonismo en las propuestas curriculares, aunque, tal y como sugieren Gutiérrez-Martín, Pinedo-González y Gil-Puente (2022), en esta era digital es imprescindible partir de un enfoque global que asuma las necesidades de formación del profesorado, no solo mediante herramientas tecnológicas, sino también potenciando multiplicidad de entornos educativos. Desde ese prisma, nace la propuesta denominada *Curriculum Alfamed* (Aguaded, Jaramillo-Dent y Delgado-Ponce, 2021), como un manual teórico-práctico actualizado de la competencia mediática e informacional que precisan los educadores para afrontar los retos de un nuevo mundo en el que irrumpe con fuerza la virtualización de las interacciones, acelerando la innovación educativa, acentuando desigualdades y obligando al sistema educativo a reinventarse de manera apremiante.

Esta investigación sitúa el foco en el análisis de la competencia mediática en el profesorado. Esta competencia fue definida por Ferrés y Piscitelli (2012) en seis dimensiones diferentes: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética. Cada dimensión incorpora la capacidad tanto para el análisis como para la expresión, constituyendo una propuesta conceptual con espíritu flexible y abierta a ser adaptada a contextos educativos concretos.

Los antecedentes de esta investigación en torno a la competencia mediática se encuentran, tanto a nivel nacional como internacional, en multitud de estudios científicos contextualizados en diferentes ámbitos y sectores poblacionales sobre nuevas herramientas de difusión de la ciencia por jóvenes *youtubers* (Vizcaíno-Verdú, De Casas-Moreno y Contreras-Pulido, 2020); el conocimiento de las familias españolas en relación al *smartphone* y la *tablet* y su influencia en la comunicación intrafamiliar (González-Fernández, Salcines Talledo y Ramírez García, 2020); la mediación parental de los dispositivos móviles en España (Ramírez-García, González-Fernández y Salcines-Talledo, 2023); la influencia de dispositivos móviles en las rutinas y los hábitos de las familias (Salcines-Talledo, Ramírez-García y González-Fernández, 2023); la gestión del ruido mediático (Pérez-Rodríguez, 2020); la alfabetización de personas adultas en un contexto americano desde una mirada europea (Bata-

ller y Ballester, 2019); la educación *hacker* y la alfabetización mediática e informacional (Cuevas-Salvador, 2022); los marcos internacionales de competencias digitales para la educación (Mattar, Santos y Cuque, 2022), y los referentes de la educación mediática en Latinoamérica (Aguaded y Pérez-Rodríguez, 2021), entre otros.

Las conclusiones aportadas tras los hallazgos del ingente estado de la cuestión elaborado en las últimas décadas, y tal y como reconoce UNICEF (2019), plantean cómo el campo de la competencia mediática e informacional está evolucionando desde un enfoque instrumental y operativo, centrado en habilidades técnicas, hacia posicionamientos más holísticos, considerando variables como el pensamiento crítico y la ética. Un enfoque que refrendan Silajdžić, Sijamija y Hasanović (2022) desde la Universidad de Sarajevo cuando afirman que, incluso, la AMI puede entenderse como una estrategia de pedagogía crítica, al promover y fortalecer prácticas democráticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Parece, pues, que no se puede asumir que los nativos digitales (Prensky, 2001), por el mero hecho de nacer rodeados de tecnología, sepan aprovechar sus potencialidades y estar prevenidos ante los riesgos. Más bien es preciso que adquieran habilidades que les permitan adaptarse al trepidante ritmo de los avances tecnológicos (Lázaro, 2020), sobreviviendo y navegando como pueden en la ola digital que inunda nuestra identidad y que está cubriendo de forma irremediable la que es y será una sociedad posdigital, totalmente distinta (Lluna y Pedreira, 2017).

En este sentido, Romero-Rodríguez, Contreras-Pulido y Pérez-Rodríguez (2019) afirman que los niveles de competencia mediática no están directamente relacionados con ningún grupo de edad en particular, resultados ya compartidos por Contreras-Pulido, Marfil y Ortega (2014), al afirmar que pertenecer a la sociedad de la información no implica ser competente mediáticamente, es decir, estar capacitado para consumir y prosumir la información de los medios desde una perspectiva crítica y constructiva. Sin embargo, estudios como los realizados por Ganzabal et al. (2022) sí encontraron diferencias significativas sobre el empleo de los medios de comunicación en función de la edad en favor de los más jóvenes.

Continuando con resultados fruto del análisis de los niveles de competencia mediática en la población académica, especialmente relacionados con la capacidad de interacción, la investigación de Romero-Rodríguez et al. (2019) pone de relieve que tanto docentes como discentes carecen de capacidad para analizar, filtrar y codificar información que les permita actuar como prosumidores críticos. En este análisis competencial mediático de dicha población, igualmente destacan deficiencias en el nivel de interacción de los estudiantes, atribuyendo la causa al consumo de pseudoinformación de entretenimiento. En esta misma línea, Han (2021) señala cómo en este momento producimos y consumimos más información que cosas, intoxicándonos con la comunicación, eliminando prácticas que requieren tiempo como la observación lenta y la atención y apostando por el culto a la emoción en detrimento de la razón

(Chávez, 2015). Por lo tanto, ser competente mediáticamente en la actualidad no consiste en realizar un simple consumo y producción de contenidos mediáticos, más bien en avanzar hacia la responsabilidad crítica, consciente y democrática en la relación con los medios.

2. Objetivos

El presente trabajo se enmarca en un proyecto europeo cuya finalidad es la contribución a la alfabetización mediática en el Caribe, perteneciente a la Iniciativa de Cooperación Triangular e, igualmente, forma parte de las acciones desarrolladas dentro del proyecto de investigación nacional I+D+i centrado en analizar el impacto mediático de *youtubers* e *instagrammers*. Concretamente, los objetivos planteados en este estudio son:

1. Diseñar y validar un cuestionario destinado a recabar información acerca de la percepción del nivel de competencia mediática del profesorado.
2. Analizar los primeros resultados de la aplicación piloto de la herramienta con relación al nivel de competencia mediática de un grupo de docentes de la República Dominicana que participaron en un curso formativo sobre alfabetización mediática e informacional y cumplieron el cuestionario antes y después de dicha formación.

3. Metodología

3.1. Procedimiento

El estudio que se presenta es cuantitativo, planteando la descripción y correlación de los datos relativos a la validez y fiabilidad de un cuestionario, y los datos recogidos a través de este tras su aplicación piloto.

Una vez revisada la literatura y habiendo considerado la ausencia de instrumentos cuantitativos que permitan medir la variable objeto de estudio, en este caso la percepción de competencia mediática, adaptados al contexto de la investigación, se considera el trabajo de Ferrés y Piscitelli (2012) como el mejor referente teórico sobre el que diseñar el cuestionario *ad hoc*. En este sentido, se plantea una primera propuesta articulada en ítems en torno a las seis dimensiones teóricas que proponen los citados autores y conforman cada una de las escalas de la herramienta. Esta propuesta fue analizada por un panel de jueces expertos en la temática, lo que permitió ajustar y mejorar la redacción de los ítems, comprobando así la validez de contenido del cuestionario para, posteriormente, una vez realizada la aplicación de este, analizar el comportamiento de los ítems que lo conforman, su validez de constructo y la consistencia interna. Este proceso permite analizar la validez y fiabilidad de cualquier instrumento de evaluación diagnóstica que se diseñe (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Todos los análisis que se han realizado han sido efectuados con el programa estadístico SPSS.22.

3.2. Muestra

El instrumento se aplicó en una muestra no probabilística discrecional (Albert, 2009; Sáez-López, 2017) de 103 docentes de la República Dominicana que desarrollaron un curso formativo basado en el currículum Alfamed (Aguaded et al., 2021) enfocado a la alfabetización mediática del profesorado. Los docentes cumplimentaron la herramienta diagnóstica antes de recibir la formación (septiembre de 2022) y una vez finalizada (febrero de 2023). Siguiendo las recomendaciones de Gaitán y Piñuel (1998), el número de participantes para realizar una aplicación piloto (entre 30 y 100) es adecuado.

En la tabla 1 se observan los datos relativos a las variables sociodemográficas que se plantean en el primer bloque del cuestionario.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los participantes en la aplicación piloto

Variables	Porcentaje
Género:	
• Hombre	18%
• Mujer	82%
Edad:	
• Entre 26 y 34 años	7,8%
• Entre 35 y 44 años	26,2%
• Entre 45 y 55 años	48,5%
• Más de 55 años	17,5%
Años de experiencia docente:	
• Menos de 5 años	10,7%
• Entre 5 y 15 años	27,2%
• Entre 16 y 25 años	45,6%
• Más de 25 años	16,5%
Edad de estudiantes:	
• Menores entre 14 y 18 años	16,5%
• Personas de más de 18 años	83,5%
Contexto de trabajo:	
• Rural	16,5%
• Urbano	83,5%
Número de estudiantes por grupo:	
• Entre 1 y 10	2,9%
• Entre 11 y 20	38,8%
• Más de 20	58,3%

Fuente: elaboración propia.

3.3. Instrumento

El cuestionario «Competencia mediática percibida del profesorado» (CMPP) consta de 44 preguntas distribuidas en un primer bloque de datos sociodemográficos y 6 escalas: lenguaje, tecnología, producción y difusión, ideología y valores, estética, tal y como se aprecia en la tabla 2.

Las opciones de respuesta para todas las escalas medidas, a excepción de los datos sociodemográficos, contemplaba cinco puntos, siendo: 1. ninguno; 2. bajo; 3. usuario; 4. avanzado; 5. experto.

Tabla 2. Estructura del cuestionario CMPP

Bloque/Escala	Ítems
1. Datos sociodemográficos	6
2. Lenguaje	5
3. Tecnología	4
4. Interacción	10
5. Producción y difusión	8
6. Ideología y valores	8
7. Estética	3

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

Con la intención de dar respuesta al primero de los objetivos propuestos, consistente en el diseño y la validación de un cuestionario destinado a recabar información sobre el nivel de competencia mediática del profesorado, se aborda la validación de contenido de la herramienta mediante juicio de expertos, se plasman los datos sobre el comportamiento de los ítems que lo conforman, la validez de constructo y la consistencia interna.

La primera versión del instrumento de recogida de datos fue enviada a tres jueces expertos tanto en la temática de competencia mediática como en metodología cuantitativa, diseño y validación de cuestionarios. La valoración de la herramienta fue muy favorable, así como el número de ítems, su distribución por escalas y la redacción empleada. Tan solo se realizaron dos cambios relacionados con la semántica empleada en dos de los ítems.

Con la finalidad de observar la consistencia interna del instrumento, se analiza el valor global del Alfa de Cronbach, así como el valor para cada una de las escalas planteadas. Igualmente, se recoge el comportamiento de cada uno de los ítems.

Tabla 3. Datos relativos a la fiabilidad del cuestionario y de las escalas. Comportamiento de los ítems

Dimensiones/Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
B. Lenguaje			Alfa Escala ,892	
1.1. Soy capaz de interpretar el significado de los mensajes recibidos en diferentes formatos (podcast, infografías, vídeos...)	13,48	9,373	,805	,851

1.2. Soy capaz de analizar mensajes identificando su género o formato	13,45	9,964	,669	,881
1.3. Soy capaz de establecer relaciones entre los mensajes recibidos en diferentes formatos (podcast, infografías, vídeos)	13,55	9,041	,815	,848
1.4. Soy capaz de crear mensajes en diferentes soportes en función de la situación comunicativa (podcast, infografías, audios, textos)	13,74	9,184	,741	,865
1.5. Soy capaz de modificar mensajes existentes, dándoles un nuevo sentido y valor	13,43	9,523	,648	,887
C. Tecnología		Alfa Escala ,799		
2.1. Comprendo el impacto que tienen las tecnologías en la sociedad actual (a nivel social, económico, educativo...)	9,86	5,281	,482	,801
2.2. Soy capaz de utilizar eficazmente un amplio abanico de herramientas tecnológicas para comunicarme	10,57	4,207	,706	,695
2.3. Soy capaz de seleccionar las herramientas adecuadas a mi intención comunicativa	10,31	4,435	,701	,702
2.4. Soy capaz de elaborar y editar imágenes y sonidos	10,87	4,273	,567	,774
D. Interacción		Alfa Escala ,846		
3.1. Soy capaz de seleccionar de forma crítica los contenidos mediáticos que consumo	28,14	16,795	,582	,828
3.2. Soy consciente de los efectos cognitivos que me provocan los contenidos mediáticos que consumo	28,11	16,056	,707	,817
3.3. Soy consciente de los efectos emocionales que me provocan los contenidos mediáticos que consumo	27,94	17,032	,593	,828
3.4. Distingo entre la emotividad y la racionalidad que transmiten los medios	27,98	16,116	,677	,819
3.5. Conozco los conceptos básicos de audiencia y estudios de audiencia y para qué sirven	28,55	16,064	,593	,826
3.6. Aprecio los mensajes procedentes de otras culturas en pro del desarrollo de un diálogo intercultural	28,00	16,744	,571	,829
3.7. Soy capaz de gestionar el ocio mediático enfocándolo hacia el aprendizaje	28,23	15,993	,668	,820
3.8. Soy activo en la interacción con las pantallas compartiendo contenidos propios	28,59	16,734	,421	,845
3.9. Soy activo en la interacción con las pantallas trabajando colaborativamente con otras personas	28,53	17,461	,363	,848
3.10. Conozco las posibilidades legales de reclamación ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual	28,55	16,832	,384	,849
E. Producción y difusión		Alfa Escala ,918		
4.1. Conozco las diferencias entre las producciones audiovisuales generadas individual o colectivamente, por titularidad pública o privada	22,40	33,462	,768	,904

4.2. Conozco los factores que provocan que los mensajes de los medios se vean sometidos a los condicionamientos socioeconómicos de la industria	22,45	33,665	,768	,904
4.3. Conozco los sistemas de producción y mecanismos de difusión de los mensajes	22,39	33,411	,779	,903
4.4. Aplico los procesos de producción de carácter personal, grupal o corporativo	22,42	33,149	,775	,903
4.5. Aplico los códigos de regulación y autorregulación que velan por el cuidado de los contenidos mediáticos	22,47	34,252	,734	,907
4.6. Sé manejar mi identidad online/offline de manera responsable	21,87	35,726	,620	,916
4.7. Mantengo una actitud responsable ante los derechos de la propiedad intelectual	21,63	35,359	,637	,914
4.8. Genero redes de colaboración y las retroalimentó	22,59	33,074	,741	,906
F. Ideología y valores		Alfa Escala ,923		
5.1. Soy capaz de identificar cómo las representaciones mediáticas estructuran nuestra percepción de la realidad	24,81	25,891	,785	,910
5.2. Soy capaz de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información que consulto	24,79	26,339	,715	,916
5.3. Soy capaz de tratar la información procedente de diferentes fuentes (buscar, organizar, contrastar, priorizar)	24,61	26,000	,781	,910
5.4. Adopto una actitud ética a la hora de descargar productos mediáticos	24,52	27,048	,762	,913
5.5. Distingo los estereotipos que se transmiten a través de los medios, analizando sus causas y consecuencias	24,68	24,992	,801	,909
5.6. Analizo críticamente los efectos de la creación de corrientes de opinión y homogenización cultural	24,87	26,621	,728	,915
5.7. Soy capaz de gestionar las propias emociones en la interacción con las pantallas	24,80	25,633	,749	,913
5.8. Uso las nuevas herramientas mediáticas para comprometerme de forma responsable como ciudadano/a (transmitir valores, luchar contra estereotipos, etc.)	24,68	27,088	,628	,922
G. Estética		Alfa Escala ,847		
6.1. Soy capaz de valorar la calidad estética de los productos audiovisuales	6,39	2,879	,733	,771
6.2. Relaciono producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias entre ellas	6,79	2,679	,769	,733
6.3. Soy capaz de generar contenidos mediáticos creativos, innovadores y originales	6,97	2,818	,648	,854
Alfa Global Escala		,969		

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia, el Alfa de Cronbach global de la escala es muy favorable, con un valor de ,969. El análisis de los valores del Alfa de Cronbach para cada una de las escalas también es adecuado, con puntuaciones superiores a ,7, que es lo que Sáez-López (2017) considera como aceptable.

Al observar cada uno de los elementos de las diferentes escalas, vemos que, si se elimina el primer ítem de la escala «tecnología», el noveno y décimo de la escala «interacción» y el tercero de la escala «estética», mejora el valor global de cada una de ellas. Sin embargo, no se han suprimido por primar la valoración de contenido aportada por los jueces expertos y considerar que el incremento no era elevado.

Seguidamente, se realizan análisis factoriales con rotación *varimax* para comprobar la concordancia entre las dimensiones teóricas y la psicometría. Finalmente, se proponen tres factores con puntuaciones favorables, dado que cumple con la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2 = 2408,168$, $gl = 703$, $p = ,000$), y un valor de ,844 en el índice *KMO*, donde es posible apreciar que se respeta el criterio de cargas factoriales, logrando explicar el 63% de la varianza que agrupan las escalas teóricas, como aparece en la siguiente tabla.

Tabla 4. Análisis factoriales cuestionario

Ítem	Factor 1	Factor 2		Factor 3		
	ESC. 1 y ESC. 2	Ítem	ESC. 3	Ítem	ESC. 4, ESC. 5 y ESC. 6	
1.1.	,571	3.1.	,755	4.1.	,630	
1.2	,628	3.2.	,816	4.2.	,770	
1.3	,572	3.3.	,810	4.3.	,696	
1.4	,699	3.4.	,728	4.4.	,513	
1.5	,642	3.5.	,318	4.5.	,732	
2.1.	,337	3.6.	,649	4.6.	,536	
2.2.	,705	3.7.	,568	4.7.	,627	
2.3.	,624	3.8.	-,04	4.8.	,561	
2.4.	,683	3.9.	-,045	5.1.	,671	
		3.10	-,024	5.2.	,733	
				5.3.	,741	
				5.4.	,751	
				5.5.	,815	
				5.6.	,756	
				5.7.	,656	
				5.8.	,490	
				6.1.	,720	
				6.2.	,731	
				6.3.	,488	

Nota. Esc. 1 Lenguaje; Esc. 2 Tecnología; Esc. 3 Interacción; Esc. 4 Producción y Difusión; Esc. 5 Ideología y Valores; Esc. 6 Estética.

Fuente: elaboración propia.

La propuesta factorial es coherente con el nivel de dominio que exige cada una de las escalas del cuestionario. Un primer nivel más básico consiste en tener conocimientos sobre el lenguaje y la tecnología en relación con la competencia mediática; un segundo nivel, correspondiente con la tercera escala sobre la interacción, implica que los docentes sepan también interactuar a nivel mediático, y un tercer nivel, más avanzado, se relaciona con las tres últimas escalas propuestas referentes a la producción y difusión de contenidos, la ideología y valores y la estética. Este último nivel implica una actitud de prosumo y de pensamiento crítico ante los medios.

Al analizar las cargas factoriales de los ítems, y considerando la recomendación de Steenkamp y Van (1991), que indican la valoración de los ítems con cargas inferiores a ,5 para su posible supresión, se decide eliminar los ítems 2.1, 3.5, 3.8, 3.9 y 3.10. De este modo, el cuestionario deja de estar conformado por 44 preguntas para tener 39 en la versión final que se aplicará en futuras investigaciones.

Por lo tanto, la estructura final de la herramienta y su fiabilidad global y por escalas quedan recogidas en la siguiente tabla.

Tabla 5. Estructura final del cuestionario y fiabilidad

Bloque/Escala	Ítems	Alfa de Cronbach
1. Datos sociodemográficos	6	No aplicable
2. Lenguaje	5	,892
3. Tecnología	3	,801
4. Interacción	6	,885
5. Producción y difusión	8	,918
6. Ideología y valores	8	,923
7. Estética	3	,847
Alfa global escala		,969

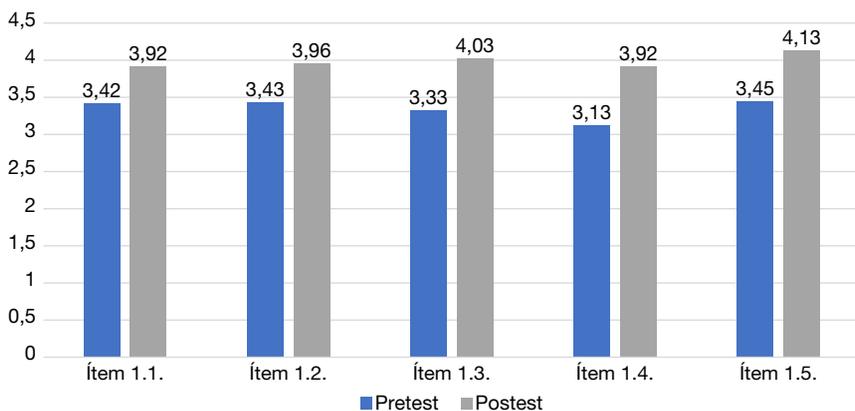
Fuente: elaboración propia.

Seguidamente, con la finalidad de dar respuesta al segundo objetivo de la investigación, consistente en analizar los primeros resultados de la aplicación piloto de la herramienta en relación con el nivel de competencia mediática de un grupo de docentes del Caribe que participaron en un curso formativo sobre alfabetización mediática e informacional (AMI) y cumplieron el cuestionario antes y después de dicha formación, se presentan los resultados descriptivos del comportamiento de la muestra como respuesta al cuestionario. Se recoge, igualmente, la existencia de algunas diferencias significativas entre los valores que alcanzan las variables independientes del estudio y las variables dependientes.

En primer lugar, con relación al nivel de competencia mediática global, cabe destacar que la puntuación media en el postest ($M = 3,927$, $d.t. = ,424$) obtuvo un incremento significativo ($p = ,000$), respecto al pretest ($M = 3,289$, $d.t. = ,582$).

Respecto a la escala lenguaje, la puntuación media obtenida por los participantes también presenta un gran incremento ($p = ,000$) en el postest ($M = 4,000$, $d.t. = ,618$) respecto al pretest ($M = 3,344$, $d.t. = ,750$). En la figura 1 aparecen las puntuaciones obtenidas por cada ítem de la escala.

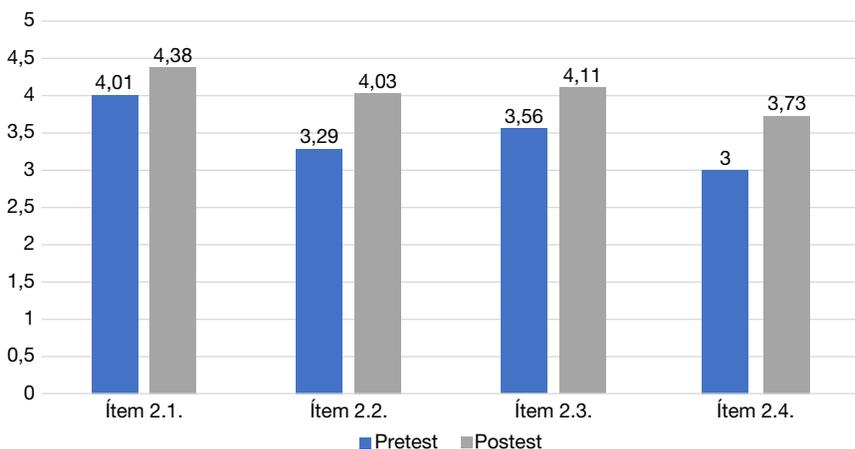
Figura 1. Puntuaciones medias de los ítems en la escala lenguaje



Fuente: elaboración propia.

La puntuación media obtenida por los participantes en la escala tecnología en el postest ($M = 4,066$, $d.t. = ,570$) presenta un incremento significativo ($p = ,000$) respecto al pretest ($M = 3,466$, $d.t. = ,684$). La figura 2 presenta las puntuaciones obtenidas por cada ítem de la escala.

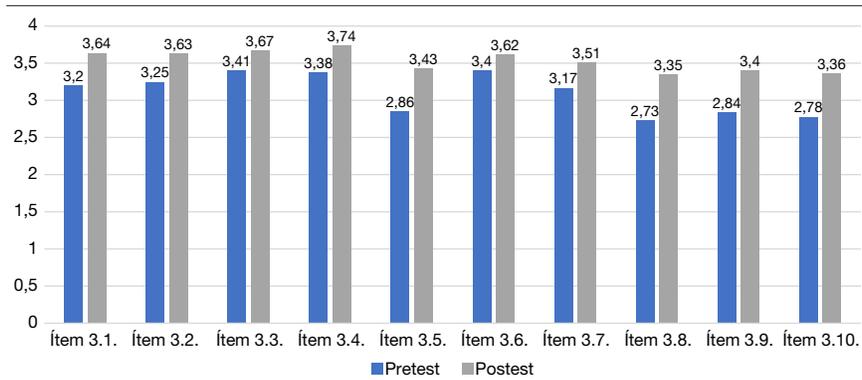
Figura 2. Puntuaciones medias de los ítems en la escala tecnología



Fuente: elaboración propia.

En relación con la escala interacción, la puntuación media obtenida por los participantes vuelve a mostrar un incremento significativo ($p = .000$) en el postest ($M = 3,536$, $d.t. = ,353$) respecto al pretest ($M = 3,096$, $d.t. = ,460$). En la figura 3 se puede analizar con mayor detalle el comportamiento de los ítems.

Figura 3. Puntuaciones medias de los ítems en la escala interacción

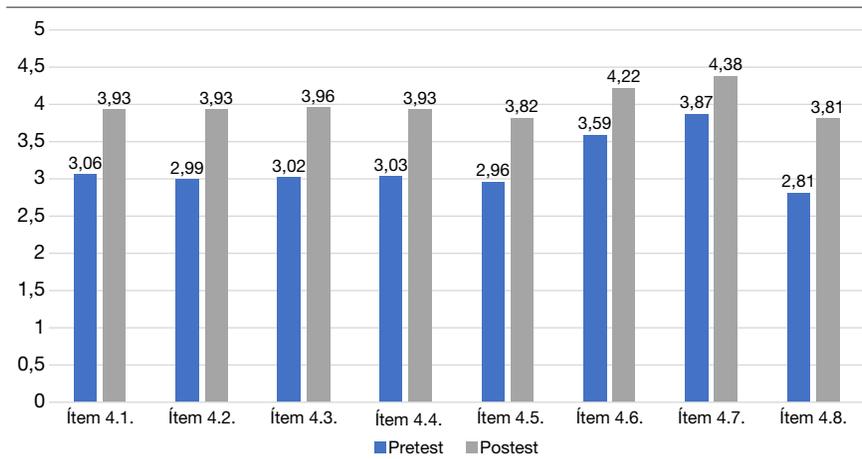


Fuente: elaboración propia.

La puntuación media obtenida por los participantes en la escala producción y difusión en el postest ($M = 3,993$, $d.t. = ,591$) sufrió un incremento significativo ($p = ,000$), en relación con el pretest ($M = 3,196$, $d.t. = ,838$).

En la figura 4 expresa las puntuaciones medias de los ítems en el pretest y en el postest.

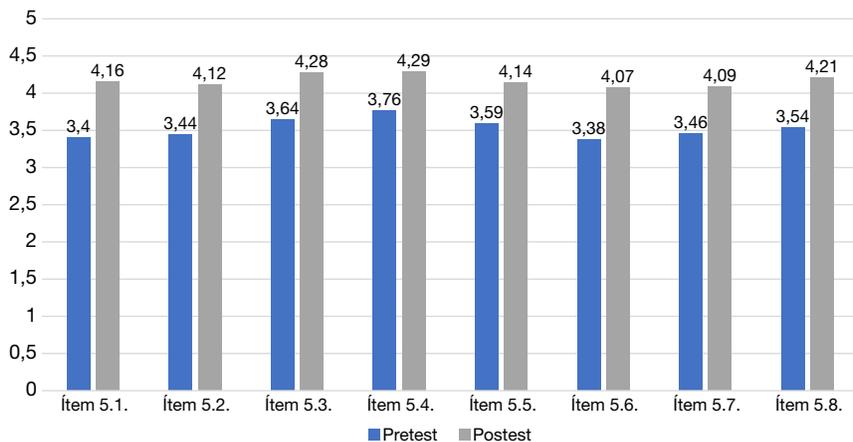
Figura 4. Puntuaciones medias de los ítems en la escala producción y difusión



Fuente: elaboración propia.

Respecto a la escala ideología y valores, la puntuación media obtenida por los participantes en el postest ($M = 4,169$, $d.t. = ,516$) refleja un incremento significativo ($p = ,000$), respecto al pretest ($M = 3,503$, $d.t. = ,741$). En la figura 5 se desglosan las puntuaciones por ítems.

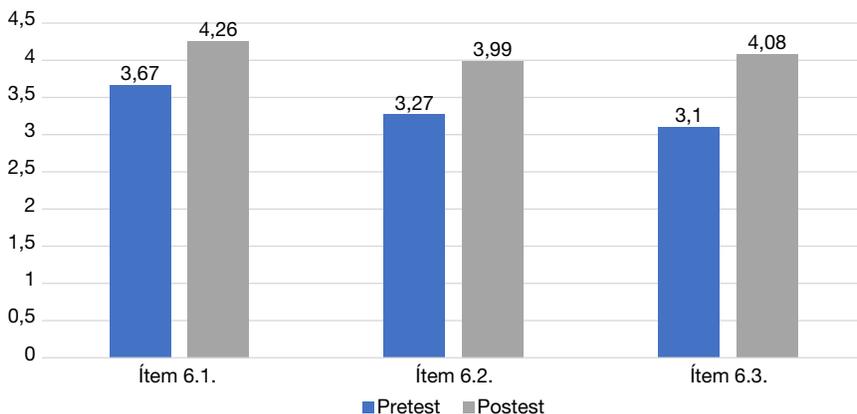
Figura 5. Puntuaciones medias de los ítems en la escala ideología y valores



Fuente: elaboración propia.

La puntuación media obtenida por los participantes en la escala estética incrementó significativamente ($p = ,000$) en el postest ($M = 4,109$, $d.t. = ,589$) respecto al pretest ($M = 3,343$, $d.t. = ,804$). En la siguiente figura se recoge el comportamiento de los ítems que componen la escala.

Figura 6. Puntuaciones medias de los ítems en la escala estética



Fuente: elaboración propia.

Con la finalidad de comprobar la existencia o inexistencia de diferencias significativas en las variables dependientes en función de los valores que pueden adquirir las variables sociodemográficas, se han realizado las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis debido a que la prueba Kolmogorov-Smirnov reporta valores para todas las variables en los que $p < ,05$.

En este sentido, se constata que únicamente aparecen diferencias significativas respecto al nivel competencial percibido atendiendo a la edad de los docentes ($\chi^2 = 14,260$, $gl = 4$, $p = ,007$) y a los años de experiencia ($\chi^2 = 12,751$, $gl = 3$, $p = ,005$).

Concretamente, son los docentes de menor edad y con menos experiencia profesional los que obtienen puntuaciones superiores sobre su competencia mediática. En la siguiente tabla se aprecian los valores que presentan diferencias.

Tabla 6. Resumen de las diferencias significativas en los valores de la competencia mediática en función de las variables independientes

Variable	Valores variables		U of Mann-Whitney				
	VI	N1	N2	U	RP(N1)	RP(N2)	p
Edad	Entre 26 y 34 años	Entre 45 y 55 años		110.500	39,69	27,26	,048
	Entre 26 y 34 años	Más de 55 años		36.000	18,00	11,50	,047
Años de experiencia	Entre 5 y 15 años	Entre 16 y 25 años		432.500	45,07	32,89	,018

Fuente: elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

En esta investigación se presenta el diseño y la validación de un cuestionario destinado, por un lado, a recoger información sobre el nivel de competencia mediática de docentes y, por el otro, a plasmar los primeros resultados de la aplicación de la herramienta diagnóstica con las respuestas ofrecidas en un pretest-postest por un grupo de docentes dominicanos que participaron en un curso de alfabetización mediática.

En relación con el primer objetivo, se presenta un cuestionario diseñado *ad hoc* conformado por 39 preguntas con unos adecuados valores de fiabilidad, que permite recoger información acerca del nivel de competencia mediática percibida del profesorado. Además, la propuesta factorial que ofrece el análisis psicométrico en que aparecen tres niveles competenciales, desde el más básico, consistente en tener conocimientos sobre el lenguaje y la tecnología, hasta el más avanzado, relativo a la capacidad de producción y difusión de contenidos, la ideología y valores y la estética, es coherente con la propuesta de Romero-Rodríguez et al. (2019), al destacar la necesidad de potenciar, en un último nivel, la capacidad de analizar, filtrar y codificar información para poder actuar como un prosumidor crítico.

Respecto al segundo objetivo planteado, los primeros resultados obtenidos señalan que el nivel general de competencia mediática, tanto en el pretest

como en el posttest, se sitúa en valores centrales, correspondientes a un nivel «usuario». Sin embargo, sí que hay una mejora significativa en la competencia mediática una vez finalizado el curso de formación en los datos arrojados en el posttest, llegando casi a puntuaciones cercanas al cuatro, lo que indica un nivel «avanzado». Esto indica que los docentes participantes incrementan su capacidad global para entender y utilizar los medios de comunicación de manera crítica y activa. Es decir, no solamente son capaces de consumir contenido mediático, sino también de crearlo y producirlo, remarcando la necesidad y eficacia de la formación en el campo de la competencia mediática en la línea propuesta por UNICEF (2019) y Aguaded et al. (2021).

En cuanto a la edad, como variable que impacta en el nivel de competencia mediática, en esta investigación, a diferencia de los resultados obtenidos por Contreras-Pulido et al. (2014) y Romero-Rodríguez et al. (2019), los resultados indican que cuanto menor edad tienen los docentes, mayores niveles competenciales presentan. No obstante, ya se ha señalado cómo el uso asociado a los más jóvenes no necesariamente implica una mayor competencia (Romero-Rodríguez et al., 2019).

Una vez analizados y discutidos los resultados obtenidos, se corrobora la necesidad de seguir implementando actividades formativas como la realizada por Aguaded et al. (2021), que potencien la alfabetización mediática e informacional de los docentes, basado en un enfoque crítico-constructivo, en favor del aprendizaje como proceso a desarrollar a lo largo de toda la vida.

Finalmente, con la intención de seguir profundizando en el campo de estudio que aquí se presenta, y dada su relevancia social y educativa, es pertinente ampliar la aplicación del cuestionario en otros contextos nacionales e internacionales, para obtener unos resultados más representativos y amplios acerca del nivel de competencia mediática de los docentes. Igualmente, es preciso diseñar herramientas que recojan el nivel real de competencia mediática y no la autopercepción de los encuestados, así como recoger cualitativamente sus valoraciones y experiencias.

Referencias bibliográficas

- AGUADED, I.; JARAMILLO-DENT, D. y DELGADO-PONCE, A. (coords.) (2021). *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática*. Barcelona: Octaedro.
- AGUADED, I. y PÉREZ-RODRÍGUEZ, A. (eds.) (2021). *Educomunicación y empoderamiento en el nuevo mundo Post-Covid*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- ALBERT, M. J. (2009). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- APARICI, R.; CAMPUZANO, A.; FERRÉS, J. y GARCÍA MATILLA, A. (2010). *La educación mediática en la escuela 2.0*. Madrid: UNED. Recuperado de <<https://bit.ly/3qWLSnD>>
- BATALLER, A. y BALLESTER, J. (2019). «The challenges of adult literacy. Peruvian teachers' beliefs and methodological proposals». *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17 (1), 153-165.
<<https://doi.org/10.4995/redu.2019.9758>>

- CHÁVEZ, S. (2015). «La sociedad del deseo. Su poder y miseria». *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 21 (41), 173-176. Recuperado de <<https://bit.ly/37DsFnz>>
- CONTRERAS-PULIDO, P.; MARFIL, R. y ORTEGA, J. (2014). «La competencia mediática de las personas mayores andaluzas: Retos para una inclusión social plena». *Historia y Comunicación Social*, 19, 129-142.
<https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44946>
- CUEVAS-SALVADOR, J. (2022). «Educación hacker y alfabetización mediática e informacional: nuevas alianzas entre el alumnado universitario y el plagio en internet». *EDUTEC*, 82, 29-44.
<<https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2641>>
- FERRÉS, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- FERRÉS, J. y PISCITELLI, A. (2012). «Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators». *Comunicar*, 38, 75-82.
<<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>>
- GAITÁN, J. A. y PIÑUEL, J. L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos*. Madrid: Síntesis.
- GANZABAL, M.; MESO, K.; PÉREZ, J. y MENDIGUREN, T. (2022). «Los profesionales de la información y el uso de las redes sociales en las redacciones: perspectivas y desafíos por grupos de edad». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, número extraordinario 2022, 113-130.
<<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3531>>
- GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, N.; SALCINES TALLEDO, I. y RAMÍREZ GARCÍA, A. (2020). «Conocimiento y comunicación de las familias españolas ante los Smartphone y Tablet». *Revista de Educación*, 390, 79-102.
<<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-390-466>>
- GUTIÉRREZ-MARTÍN, A.; PINEDO-GONZÁLEZ, R. y GIL-PUENTE, C. (2022). «Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC». *Comunicar*, 70, 21-33.
<<https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>>
- GUTIÉRREZ-MARTÍN, A. y TYNER, K. (2012). «Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital». *Comunicar*, 38, 31-39.
<<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>>
- HAN, B.CH. (2021). *No cosas. Quebras del mundo de hoy*. Madrid: Taurus.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R. y MENDOZA, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill.
- HERRERA-PÉREZ, J. y OCHOA-LONDOÑO, E. (2022). «Análisis de la relación entre educación y tecnología». *Cultura, Educación y Sociedad*, 13 (2), 47-68.
<<http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.2.2022.03>>
- KELLNER, D. y SHARE, J. (2007). «Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education». En: MACEDO, D. y STEINBERG, S. R. (eds.). *Media literacy: A reader*. Berna: Peter Lang Publishing, 3-23.
- LÁZARO, M. (2020). *Redes sociales y menores. Guía práctica*. Madrid: Anaya.
- LLUNA, S. y PEDREIRA, J. (2017). *Los nativos digitales no existen. Cómo educar a tus hijos para un mundo digital*. Bilbao: Deusto.
- MARTENS, H. (2010). «Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future directions». *Journal of Media Literacy Education*, 2, 1-22.
- MASON, L. y METZGER, S. A. (2012). «Reconceptualizing Media Literacy in the Social Studies: A Pragmatist Critique of the NCSS Position Statement on Media Literacy». *Theory & Research in Social Education*, 40 (4), 436-455.

- MATTAR, J.; SANTOS, C. C. y CUQUE, L. M. (2022). «Analysis and Comparison of International Digital Competence Frameworks for Education». *Educational Sciences*, 12, 932.
<<https://doi.org/10.3390/educsci12120932>>
- PÉREZ-RODRÍGUEZ, M. A. (2020). «*Homo sapiens, Homo videns, Homo fabulators*. La competencia mediática en los relatos del universo transmedia». *Icono 14*, 18 (2), 16-34.
<<https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1523>>
- (2022). «La enseñanza de las lenguas en la era transmedia. Desarrollar la competencia mediática para una comunicación inteligente». En: DOMÍNGUEZ ROMERO, E.; STEFANOVA RADOULSKA, S. y VANDERSCHULDEN, I. (eds.). *Visual Literacy and Digital Communication* Granada: Comares, 13-27.
- PÉREZ-TORNERO, J. M. (2020). *La gran mediatización (vol. I). El tsunami que expropia nuestras vidas. Del confinamiento digital a la sociedad de la distancia*. Barcelona: UOC.
- PRENSKY, M. (2001). «Digital Natives, Digital Immigrants». *On the Horizon*, 9, 1-6.
Recuperado de <<https://bit.ly/3wwj3aR>>
- RAMÍREZ-GARCÍA, A.; GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, N. y SALCINES-TALLEDO, I. (2023). «Parental Mediation and Use of Mobile Devices-Smartphones and Tablets in Spanish Families». *Journal of Family Issues*, 44 (3), 825-849.
<<https://doi.org/10.1177/0192513X211055126>>
- ROMERO-RODRÍGUEZ, L. M.; CONTRERAS-PULIDO, P. y PÉREZ-RODRÍGUEZ, M. A. (2019). «Media competencies of university professors and students. Comparison of levels in Spain, Portugal, Brazil and Venezuela». *Cultura y Educación*, 31 (2), 326-368.
<<https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597564>>
- SÁEZ-LÓPEZ, J. M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. Madrid: UNED.
- SALCINES-TALLEDO, I.; RAMÍREZ-GARCÍA, A. y GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, N. (2023). «Smartphones and Tablets: Regulations, Routines, and Habits of Spanish Families». *International Journal of Human-Computer Interaction*, 39 (4), 823-833.
<<https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2049136>>
- SILAJDŽIĆ, L.; SIJAMIJA, A. D. y HASANOVIĆ, J. (2022). «Media And Information Literacy As Critical Pedagogy? Case Study Of The Sarajevo Hasan Kikić Elementary School Sarajevo». *Vjesnik Bibliotekara Hrvatske*, 65 (2), 137-158.
<<https://doi.org/10.30754/vbh.65.2.954>>
- STEENKAMP, J. B. y VAN, H. C. (1991). «The Use of LISREL in Validating Marketing Constructs». *International Journal of Research in Marketing*, 8, 283-299.
- UNESCO (2022). *Alimentar la confianza: un imperativo de la alfabetización mediática e informacional*. Nigeria: UNESCO. Recuperado de <<https://bit.ly/3dCweRQ>>
- UNICEF (2019). *Office of Global Insight and Policy*. Nueva York: UNICEF.
- VIZCAÍNO-VERDÚ, A.; DE CASAS-MORENO, P. y CONTRERAS-PULIDO, P. (2020). «Divulgación científica en YouTube y su credibilidad para docentes universitarios». *Educación XXI*, 23 (2), 283-306.
<<https://doi.org/10.5944/educXXI.25750>>
- WILSON, C.; GRIZZEL, A.; TUAZON, R.; AKYEMPOG, K. y CHEUNG, C. K. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional Currículum para Profesores*. París: UNESCO.

Usos de TikTok en educación. Revisión sistemática de la aplicabilidad didáctica de TikTok

Mari-Carmen Caldeiro-Pedreira

Universidade de Santiago de Compostela

mcarmen.caldeiro@usc.es

Carmen Yot-Domínguez

Universidad de Sevilla

carmenyot@us.es



© de las autoras

Fecha de presentación: mayo de 2023

Fecha de aceptación: noviembre de 2023

Fecha de publicación: diciembre de 2023

Cita recomendada: CALDEIRO-PEDREIRA, M. C. y YOT-DOMÍNGUEZ, C. (2023). «Usos de TikTok en educación. Revisión sistemática de la aplicabilidad didáctica de TikTok». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 69, 53-73. DOI: <<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3630>>

Resumen

El acceso a internet desde edades cada vez más tempranas y la posibilidad de registro en las redes sociales (RR. SS.) abren la puerta a nuevas formas de enseñar y aprender activamente y acordes con las características de la sociedad digital. Teniendo en cuenta la situación actual, se centra la atención en TikTok, una de las redes más descargadas y con mayor número de seguidores. La necesidad de delimitar el potencial de su uso educativo da lugar a esta revisión sistemática. Esta investigación de corte teórico contiene un análisis de la literatura SCOPUS más reciente (publicada entre 2020 y 2023, en inglés principalmente). Se han obtenido en esta base de datos un total de 133 registros después de una búsqueda controlada. Los 25 documentos finalmente estudiados nos permiten analizar las características de TikTok propicias para su aplicación didáctica, los usos que recientemente se le dan en educación a esta herramienta y las orientaciones específicas que se deducen para el uso responsable de TikTok en el ámbito educativo. Frente a los posibles riesgos, problemas y limitaciones derivados de su utilización, los usos variados identificados en la revisión certifican la incidencia en la motivación y el aprendizaje, especialmente la contribución a la formación de la competencia digital y el uso responsable de los estudiantes que trabajen con TikTok en el aula. Vistos los resultados, se propone la alfabetización docente y la educomunicación en el ámbito de la educación superior como formas de realización del aprendizaje a través de TikTok.

Palabras clave: internet; redes sociales; TikTok; enseñanza; educación

Resum. *Usos de TikTok en educació. Revisió sistemàtica de l'aplicabilitat didàctica de TikTok*

L'accés a internet des d'edats cada vegada més primerenques i la possibilitat de registrar-se a les xarxes socials obren la porta a noves maneres d'ensenyar i aprendre activament i d'acord amb les característiques de la societat digital. Tenint en compte la situació actual, se centra l'atenció en TikTok, una de les xarxes més descarregades i amb major nombre de seguidors. La necessitat de delimitar el potencial del seu ús educatiu dona lloc a aquesta revisió sistemàtica. Aquesta recerca de tall teòric conté una anàlisi de la literatura SCOPUS més recent (publicada entre 2020 i 2023, en anglès principalment). En aquesta base de dades s'ha obtingut un total de 133 registres després d'una cerca controlada. Els 25 documents finalment estudiats ens permeten analitzar les característiques de TikTok propícies per a la seva aplicació didàctica, els usos que recentment es donen en educació a aquesta eina i les orientacions específiques que es dedueixen per a l'ús responsable de TikTok en l'àmbit educatiu. Davant dels possibles riscos, problemes i limitacions derivats de la seva utilització, els usos variats identificats en la revisió certifiquen la incidència en la motivació i l'aprenentatge, especialment la contribució a la formació de la competència digital i l'ús responsable dels estudiants que treballin amb TikTok a l'aula. Atesos els resultats, es proposa l'alfabetització docent i l'educació en l'àmbit de l'educació superior com a formes de realització de l'aprenentatge a través de TikTok.

Paraules clau: internet; xarxes socials; TikTok; ensenyament; educació

Abstract. *Uses of TikTok in education. A systematic review of the didactic possibilities of TikTok*

Access to the internet at increasingly younger ages and the possibility of registering on social media networks opens the door to new ways of teaching and learning actively and in accordance with the characteristics of the digital society. Looking at the current situation, the focus is on TikTok, one of the most frequently downloaded networks and one of the ones with the largest number of followers. The need to delineate the potential of its educational use gives rise to this systematic review. This theoretical study provides an analysis of the most recent SCOPUS literature (published between 2020 and 2023, mainly in English). A total of 133 records were retrieved from this database using a controlled search. Of these, 25 documents were analysed to identify the characteristics of TikTok that are conducive to its didactic application, the uses recently given to the tool in education, and the specific guidelines that can be deduced for the responsible use of TikTok in the educational environment. Given the possible risks, problems and limitations inherent in deploying this platform, the varied uses identified in the review demonstrate its impact on motivation and learning, especially its contribution to the development of digital skills and responsible usage by students working with TikTok in the classroom. In view of the results of this analysis, it is recommended to develop teacher literacy and educational communication in higher education as a way to use TikTok for learning purposes.

Keywords: Internet; social network; TikTok; teaching; education

1. Internet, redes sociales y jóvenes hoy en día

La realidad social y mediática converge hacia un espacio común protagonizado por la digitalización de contenidos y espacios. La tecnología avanza de forma continua y con frecuencia términos como los de «obsolescencia programada»

(Muñoz-Higueta y Castrillón-Giraldo, 2015) o «generación D» (Rubio, 2010) se convierten en protagonistas de diálogos presenciales y virtuales. La posibilidad de establecer comunicación bidireccional y de recepción inmediata de respuestas favorecen, en gran medida, la situación digital, si bien suponen amenazas o retos que han de suplirse con formación. En este contexto, el ámbito cognitivo adquiere relevancia, especialmente en el caso del desarrollo de la competencia crítica (Caldeiro y Aguaded, 2015) como forma de expresión del sujeto digital. Esta necesidad toma un cariz destacado en la web 2.0, donde el receptor deja de ser un mero consumidor para adoptar un papel activo y convertirse en productor de contenidos. Asistimos a un cambio de hábitos de consumo determinado, según Pérez Alaejos et al. (2021), porque, cada vez a edades más tempranas, los menores se convierten en usuarios multipantalla. El manejo de diferentes dispositivos y múltiples contenidos los transforma en sujetos activos, ya que deben permanecer atentos para, cuando menos, ser capaces de dominar de forma instrumental los múltiples dispositivos.

En este contexto, destaca el hecho de que, cada vez antes, los menores son usuarios de las redes sociales (RR. SS.), y, de alguna forma, abandonan su papel pasivo ligado a la mera recepción de contenidos para convertirse en productores. Ejemplo de ello es que prematuramente poseen cuentas en RR. SS. que les permiten ser partícipes activos en la construcción del conocimiento y protagonistas de la cultura participativa. Así, se erigen como prosumidores (Aparici y García-Marín, 2018; Lastra, 2016; González-Reyes, 2021), también denominados *produser* (Martínez-Suárez y De-Salvador-Agra, 2014) o *prodiseñador* de contenidos (Hernández-Serrano et al., 2017), sujetos que adquieren un rol diferente del *emirec* (Cloutier, 2001), pudiendo mostrar sus ideas a través de imágenes y/o textos. Las RR. SS. adquieren un papel relevante como fuentes de información y espacios de comunicación convirtiéndose el acceso y uso de internet en determinantes de las experiencias de los usuarios a edades tempranas. Este implica beneficios y riesgos debido al mencionado acceso prematuro a internet (ONTSI, 2022) y las RR. SS. como medios de expresión. La situación debe ser analizada, puesto que, adecuadamente utilizadas, constituyen un recurso necesario y útil, aunque factores como el desconocimiento de los riesgos o un inadecuado uso desembocan en efectos perniciosos que, desde el ámbito educativo, deben ser tenidos en cuenta tanto en la dimensión instrumental como en la cognitiva. Así, destacan estudios como el de Qustodio (2023), que recoge información referida a familias con hijos de entre 4 y 18 años de España, Estados Unidos, Reino Unido y Australia y analiza la influencia de la tecnología en el ámbito familiar, además de mostrar su perfil digital. Se basa en información relativa a plataformas de vídeo, RR. SS., aplicaciones de videojuegos, aplicaciones de educación y aplicaciones de comunicación. En suma, refleja una completa visión del perfil digital de los más pequeños, quienes fuera del horario escolar dedican en torno a cuatro horas diarias al contacto con las pantallas.

En el caso de las RR. SS., todas ocupan buena parte del tiempo de menores, jóvenes y adultos, si bien, según *Digital 2023: global overview report* de We

are social, Facebook continúa siendo la red por excelencia, en los últimos cuatro años TikTok ha adquirido un papel clave y comienza a utilizarse de forma masiva por los menores. Nace en 2016 y desde entonces adquiere un gran protagonismo, entre otros aspectos porque cuenta con posibilidades de grabación, edición y puesta en común de vídeos cortos, características que ponen de manifiesto el grado de competencia mediática de sus usuarios y que les etiquetan como prosumidores en tanto que producen contenidos que van a mostrar a sus potenciales seguidores. Los usuarios, al tiempo que muestran contenidos, tratan de llamar la atención sobre el resto para captar su interés y conseguir que se conviertan en seguidores. En este sentido, la convergencia mediática (Garmendia et al., 2019; Sánchez-Campos y Jurado-Torres, 2014) afecta no solo al ámbito de los contenidos conocido como «convergencia en los lenguajes», sino también de los formatos (Drula, 2015). Por ello es posible referirse a la convergencia digital vinculada directamente con la convivencia de diferentes dispositivos eléctricos y electrónicos vinculados con la producción y difusión de la información; difusión desorbitada, que discurre a través de las autopistas de la información o del ciberespacio. Un contexto muy familiar para la población nacida entre mediados de los noventa y la primera década de siglo XXI. Todos ellos han venido al mundo ya con internet y son la generación que más utiliza redes como Instagram, WhatsApp, YouTube y, últimamente, TikTok (Álvarez-Álvarez y Del-Arco, 2023). En este contexto, la comunicación digital se produce de manera instantánea, inmediata e interactiva. Una producción que exige un análisis de las nuevas tecnologías de la información para su posible uso en el ámbito educativo (Ojeda Castañeda, 2005), y un análisis referido a las ventajas de las TIC, que permitirá enriquecer y apoyar los procesos pedagógicos, didácticos e incluso aquellos de divulgación de conocimientos. En este contexto, es necesario atender a debilidades o peligros, tales como la exposición a contenidos inapropiados, ya que, pese a que existen aplicaciones de control parental que permiten administrar, supervisar y bloquear la navegación que realizan los menores, resulta complicado evitar totalmente que puedan exponerse a determinados contenidos desde, por ejemplo, dispositivos de amigos y compañeros (Qustodio, 2023). De la situación se deriva el uso a veces incorrecto, no didáctico e inadecuado a su edad. En este sentido, señalan Garmendia et al. (2019: 7) que «el 33% de los niños y adolescentes españoles de 9 a 17 años afirman haberse encontrado en el último año con situaciones en internet que les han molestado». Esto se acrecienta si tenemos en cuenta el uso desmedido y descontrolado que los jóvenes hacen de las RR. SS. En esta línea destaca TikTok, que, pese a su corta vida, se sitúa en el octavo lugar entre el conjunto de la población internauta y ocupa el cuarto de uso entre los menores de 25 años y el quinto entre las personas de 25 a 34 años» (ONTSI, 2022: 13).

2. La educación en la era de las redes sociales

El uso masivo desde edades tempranas de RR. SS. como TikTok ratifica el gusto de los más jóvenes por producir contenidos y no solo consumirlos, al

tiempo que pone de manifiesto la necesidad de que la población adulta, ante los peligros, se mantenga alerta. Entre los más destacados se encuentran, por ejemplo, la suplantación de identidades falsas, la adicción a ciertos contenidos o, algo mucho más simple, la veracidad de las imágenes, los vídeos y los contenidos audiovisuales que se proyectan a través de las RR. SS. y en especial de TikTok. En este sentido, en relación con los vídeos que se pueden visualizar en TikTok, se ha puesto de manifiesto que «los infantes suelen ver estos vídeos como un juego, y el tener seguidores sería percibido como muestra de su valía» (Martín-Ramadall y Ruiz-Mondaza, 2022: 32). Por lo tanto, en lo referido a necesidades, adquiere un papel relevante la responsabilidad, ya que «las plataformas, en este caso TikTok, han de gestionar los contenidos que en ellas son publicados, respetando la legislación» (p. 33). Pese a esta demanda, y teniendo en cuenta que en ocasiones esta responsabilidad está ausente, surge la necesidad de filtrar contenidos, si bien el filtro puede no estar presente en la totalidad de contactos del menor con los contenidos audiovisuales procedentes de internet.

Ante tal situación alcanza un papel relevante la alfabetización y el desarrollo de un nivel mínimo de competencia digital que permitan al usuario producir contenidos de forma responsable, autónoma y ética. *Grosso modo*, puede afirmarse que el alcance de la competencia digital y mediática constituye una necesidad global y es una encomienda que preocupa, no solo en el contexto nacional, sino también a nivel internacional. Por ello, a lo largo de los últimos años, diferentes investigadores y organismos han focalizado sus esfuerzos en diseñar múltiples investigaciones y/o recomendaciones. Así, la Comisión y el Parlamento Europeo hace más de una década dictaron las Recomendaciones sobre alfabetización mediática (DOUE, 2009). Posteriormente, diferentes investigadores y organismos han centrado la atención en la alfabetización mediática y digital (Valdivia-Barrios, Pinto-Torres y Herrera-Barraza, 2018; DOUE, 2020; ONU, 2020; Pérez-Femenía e Iglesias-García, 2022; García-Roca y De Amo Sánchez-Fortún, 2023). Tal alfabetización posibilita el alcance ciudadano de un nivel de habilidades tecnológicas y mediáticas que le facultan para producir contenidos tal y como sucede, por ejemplo, con el caso de TikTok, red social que, como se ha indicado anteriormente y pese a contar con características similares a otras que le han precedido, como tal tiene una corta vida. Aun así, es actualmente una de las más descargadas y supera a otras como WhatsApp en número de usuarios. Tal vez el éxito se deba, entre otros factores, a la posibilidad de creación de clips de 15-60 segundos y a poder compartirllos de manera rápida y eficaz a nivel mundial.

Por ello, cobra importancia la idea que se ha mantenido a lo largo de las últimas décadas sobre el concepto de educación que se desarrolla en un contexto de hiperconectividad (Reig y Vílchez, 2013), ambiente protagonizado por una ingente «cantidad de formas de comunicación intermediadas por la tecnología» (Ayala-Pérez, 2015), maneras de recibir contenidos que pueden llegar a ser perniciosas para la salud, tal y como apuntan Becerra-Chauca y

Taype-Rondan (2020). Teniendo en cuenta que los múltiples canales de recepción de contenidos muestran prácticamente cualquier tema, debe someterse a juicio su tratamiento, veracidad y rigurosidad.

En este contexto, y dado el elevado número de horas que los jóvenes dedican al contacto con las pantallas y las RR. SS., existen diferentes experiencias centradas en enseñar de forma que se sientan motivados, con herramientas próximas. Esto implica un trabajo y una dedicación extra fuera del aula por parte del docente (Hernández Plaza, 2021). Esfuerzo al que hacen referencia experiencias con TikTok llevadas a cabo en el ámbito educativo (Acevedo-Borrega et al., 2022), de las cuales se infiere una gran aceptación por parte de los estudiantes, así como el desarrollo de la creatividad y la motivación hacia el aprendizaje de los contenidos a tratar y su eficacia en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Peláez Barrios y Vernetta Santana, 2021).

3. Método

Teniendo en cuenta la realidad conocida y planteada anteriormente, se realiza esta revisión sistemática surgida de la necesidad de delimitar el potencial de uso educativo de la red social TikTok. El trabajo tiene como objetivo analizar, desde la evidencia de la literatura existente, la aplicabilidad didáctica de TikTok incidiendo en sus características particulares que posibilitan su uso didáctico, la realista utilización que está teniendo en la enseñanza, las posibles orientaciones prácticas y los efectos derivados de su incorporación a los procesos educativos. Esta revisión aborda las siguientes preguntas: ¿qué ofrece TikTok como plataforma educativa?, ¿en qué contextos educativos y cómo está siendo utilizado en la actualidad?, ¿en qué línea práctica se debe avanzar?, y ¿qué beneficios se derivan de su uso didáctico? Para su implementación, se ha seguido la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

3.1. Estrategia y proceso de búsqueda y selección

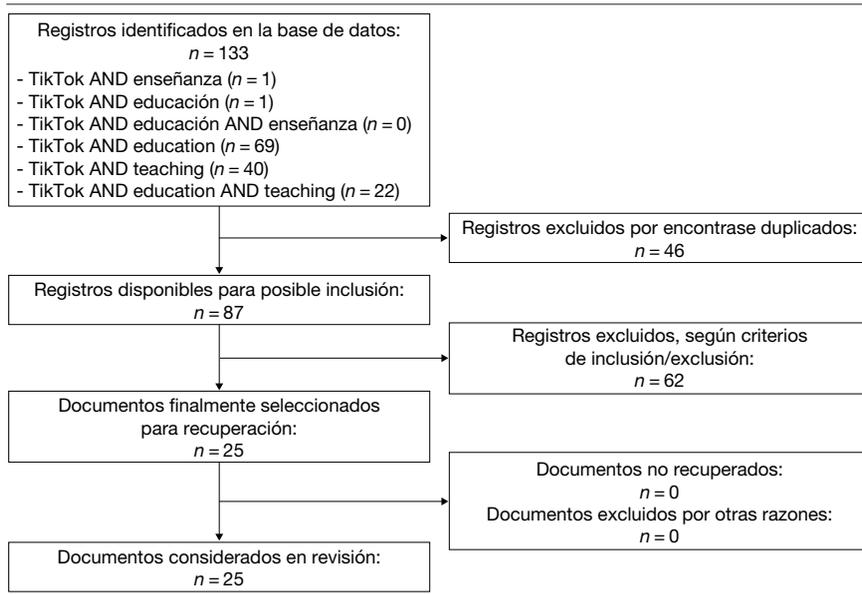
La búsqueda de fuentes se realizó en la base de datos SCOPUS a finales del mes de abril del presente año, siguiendo un enfoque deductivo. Para la exploración se utilizaron los descriptores TikTok, enseñanza y educación, en inglés y español, en estas diferentes combinaciones: TikTok & enseñanza; TikTok & educación; TikTok & enseñanza & educación. Los descriptores fueron establecidos, de acuerdo con el objetivo y las preguntas de investigación, para reducir las salidas en el uso educativo de TikTok. La búsqueda no se limitó en años, si bien las salidas fueron referidas a los últimos cuatro (de 2020 a la actualidad). Tampoco se cerró en cuanto a tipo de documento, dando la posibilidad de trabajar tanto con artículos como con capítulos de libros, publicaciones en congresos y otros. En cambio, sí se redujo a las siguientes áreas de contenido: Ciencias Sociales (Social Science), Ciencias de la Computación (Computer Science), Artes y Humanidades (Arts and Humanities), Ingeniería (Engineering) y Multidisciplinar (Multidisciplinary).

En total, se obtuvieron 133 registros, de los cuales 46 tuvieron que ser inicialmente descartados por encontrarse duplicados. Seguidamente, cada registro fue analizado en profundidad de acuerdo con su *abstract* y a partir de los siguientes criterios de inclusión/exclusión:

1. Tipo de trabajo. Se trata/No se trata de un trabajo de investigación exploratoria, descriptiva, experimental u otra o de síntesis y análisis de resultados de diferentes estudios.
2. Adecuación. Se circunscribe/No se circunscribe al ámbito académico.
3. Concreción. Se centra/No se centra en exclusividad o profundidad en TikTok.
4. Relevancia. Permite/No permite el análisis del uso educativo de la red social TikTok.

De acuerdo con ellos, se ha optado por estudios y revisiones con rigor contrastado, expresamente centrados en el uso de la red social TikTok en el ámbito académico, que permitieran el logro de nuestro objetivo y dar respuesta a las preguntas de investigación. Esto ha dejado fuera 62 registros. Los registros considerados fueron procesados en una base de datos Excel. Los documentos fueron fácilmente recuperados, por lo que no se produjo exclusión por este motivo. Ambos autores trabajaron conjuntamente en el proceso de cribado y selección de fuentes (véase la figura 1).

Figura 1. Flujo del proceso de búsqueda y selección



Fuente: elaboración propia.

3.2. Estrategia de análisis

Para acometer el análisis de los documentos seleccionados, se definió un sistema de categorías en que se consideraban las siguientes dimensiones y categorías: características de los trabajos (año de publicación, número de autores, idioma, tipo de documento, tipo de estudio, enseñanza), potencial de TikTok como herramienta didáctica (características, usos, contexto de aplicación, beneficios) y orientaciones para un uso responsable de TikTok en el contexto educativo (sugerencias o propuestas).

Siguiendo un método inductivo, inicialmente cada documento fue analizado de manera independiente y exhaustiva y codificado sobre la base del sistema de categorías por ambos revisores conjuntamente con el programa informático MAXQDA. Finalmente, cada categoría fue analizada de acuerdo con su contenido. El análisis del contenido latente por categorías requirió más que la lectura literal y conllevó el gradual avance en sus niveles interpretativa y reflexiva (Mason, 1996), así como supuso el examen reiterado de la mayor cantidad posible de información que se puede atribuir a cada categoría por documento.

3.3. Características de los documentos

Los documentos seleccionados y analizados fueron publicados entre 2020 y 2023, siendo 2022 el año de mayor producción ($n = 16$). El idioma de redacción por excelencia es el inglés. Del total, 17 son artículos, 7 son publicaciones de participaciones en congresos y 1 es un capítulo de libro. Salvo un documento, el resto está firmado por cinco o menos autores. La mayoría son estudios exploratorios o descriptivos, seguidos de los estudios cuasi-experimentales ($n = 7$), las revisiones sistemáticas ($n = 3$) y las investigaciones etnográficas ($n = 2$). De ellos, 14 son referidos a enseñanza superior, 1 a educación secundaria, 1 a educación infantil y 1 a educación primaria, secundaria y preparatoria. En los restantes, podemos considerar que se asume un contexto holístico, ya que son trabajos que no se limitan a una enseñanza particular, como sucede en los de revisión y en aquellos en los que se acomete el análisis de vídeos o están centrados en docentes en la red social.

4. Resultados

4.1. Características de TikTok que posibilitan su uso didáctico

Las intuitivas herramientas de TikTok para grabar clips de vídeo, acortar su duración, agregarles texto o animación adicional e incorporarles pistas de audio de fondo hacen fácil la generación sin sobreproducción (a diferencia de otras plataformas de vídeo como YouTube) de contenido de vídeo, adaptado para su visualización en dispositivos móviles, que se puede guardar, alojar en la nube y compartir a través de otros canales llegando a audiencias jóvenes y globales (Fiallos, Fiallos y Figueroa, 2021) que no necesariamente usan

TikTok, pero interactúan a través de otros canales digitales como Twitter, Instagram, WhatsApp o Facebook (Boone, 2022). Es, por lo tanto, una red social que permite a las personas expresarse libre y creativamente a través de vídeos y donde se puede encontrar una amplia gama de contenido (Derkach et al., 2022), cuya principal ventaja es su gran alcance global y la extendida participación pública (Hayes et al., 2020).

Aunque es reconocida como una importante plataforma de entretenimiento, cada vez es más utilizada para compartir contenido educativo. Tejedor Calvo et al. (2022), que analizaron la iniciativa #EduTok, repararon en la multitemática de la red y el tono amigable y el multienfoque de los vídeos, posibilitando su apuesta educativa de proximidad a la educación no formal. EduTok sirve, así, como referencia de cómo se está avanzando en la actualidad hacia entornos de aprendizaje democratizados (Rach y Lounis, 2021), aprovechando las posibilidades de los propios vídeos y sus metadatos, que pueden contribuir a una mejor comprensión de los temas de aprendizaje (Fiallos et al., 2021; Zulkifli et al., 2022).

Los docentes están explorando las posibilidades de TikTok como entorno educativo y están incorporándolo a las prácticas de enseñanza y aprendizaje para alentar a sus estudiantes a la producción de vídeos creativos aprovechando sus facilidades, así como su carácter multimodal mientras desarrollan, entre otros, múltiples literacidades (Espejel, Concheiro y Pujolà, 2022) y contribuyen a la divulgación científica (Radín y Light, 2022). Además, los docentes, como microcelebridades (Vizcaíno-Verdú y Abidin, 2023), están ocupando el espacio social inaugurado por TikTok para abrirse a los demás y compartir sus experiencias de enseñanza a través de vídeos que pueden ser didácticos, humorísticos, motivantes, íntimos, emocionales, reflexivos, etc. TikTok les permite compartir sus filosofías de enseñanza y mostrar su trabajo docente a través de fragmentos cortos de vídeo de sus tareas e interacciones cotidianas (Hartung et al., 2023). TikTok está fortaleciendo la creación de redes profesionales de aprendizaje informal, así como está facilitando otras iniciativas formativas, dado que es un medio atractivo para ofrecer píldoras cortas y relevantes de contenido «justo a tiempo» (Romano, Pérez y Abarca, 2022).

4.2. Contextos de aplicación, usos y beneficios de TikTok

El uso de TikTok con fines educativos aumenta el rendimiento cognitivo de los estudiantes al aprender, porque ayuda a la asimilación de los contenidos que se enseñan y el recuerdo de lo que se ha aprendido (Zulkifli et al., 2022). Además, contribuye a una mayor motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a una mayor dedicación (Derkach et al., 2022; Rendón et al., 2022).

Los trabajos analizados muestran la diversidad de contextos de aplicación posibles: en enseñanza presencial o en línea (Lampe, 2023), en universidad (Escamilla-Fajardo, Alguacil y López-Carril, 2021; Syarifuddin y Sintia, 2022) u otras etapas educativas (Sari et al., 2022); en historia (Yélamos-Guerra, García-Gámez y Moreno-Ortiz, 2022); estadística empresarial (Ding, Xu y

Lewis, 2022); química (Hayes et al., 2020); danza (Heyang y Martin, 2022); gimnasia rítmica o fitness (Sari et al., 2022); literatura (Rajan e Ismail, 2022), o enseñanza de idiomas (Dasoo, 2023; Espejel et al., 2022; Gao et al., 2023; Hu y Du, 2022; Tan et al., 2022). Asimismo, evidencian sus diferentes aplicaciones didácticas, a las que aludiremos a continuación.

En TikTok, docentes y estudiantes pueden localizar vídeos educativos de distintas temáticas, enfoques y creadores, lo que permite que sea un importante banco de este tipo de recursos de aprendizaje. Los docentes podrían, en primer lugar, seleccionar una variedad de los ya existentes y proponer actividades diversas acerca de ellos, como, por ejemplo, hiciera Lampe (2023) con los debates en línea. Este uso tuvo asociaciones positivas significativas con los resultados de aprendizaje al ayudar a los estudiantes a adquirir, aplicar e ilustrar los conceptos de estudio y proporcionarles una forma accesible de aprender y un entorno de aprendizaje acogedor e inclusivo.

Asimismo, en TikTok los docentes pueden editar sus propios vídeos explicativos, demostrativos e ilustrativos, o de resumen de las actividades de aprendizaje llevadas a cabo por los estudiantes (Sari et al., 2022), para proporcionar materiales efectivos e interesantes a los estudiantes. La consulta de vídeos instructivos se puede acompañar con la resolución de cuestionarios en línea, lo que les incitaría a ver los vídeos muchas veces para responder a las preguntas, mientras el docente aporta guía y ayuda (Ding et al., 2022). Utilizar TikTok de este modo puede facilitar la comprensión de los contenidos y aumentar el interés tanto por los temas como por otras formas de utilizar para el aprendizaje este medio concebido para el entretenimiento (Syarifuddin y Sinta, 2022).

Por último, los estudiantes, valiéndose de los diferentes elementos multimodales de TikTok, también pueden actuar como creadores o cocreadores de los vídeos con distintos grados de autonomía y fines, como: la comunicación científica entre pares (Radin y Light, 2022) o la explicación de experimentos científicos que pueden ser fácilmente replicados en casa por otros con poco o ningún conocimiento científico (Hayes et al., 2020), la exploración de movimientos y expresión corporal con actuaciones coreográficas (Escamilla-Fajardo et al., 2021), la exposición de temas (Espejel et al., 2022), etc. TikTok puede favorecer la creación de ambientes de aprendizaje atractivos, que creen puentes entre lo que pertenecería a la educación formal y lo que podría haber sido excluido o considerado irrelevante o informal (Heyang y Martin, 2022), así como contribuir al desarrollo simultáneo de distintas competencias como la lingüística y la digital, tan necesarias para los estudiantes en la sociedad contemporánea, y habilidades esenciales como el trabajar en equipo (Yélamos-Guerra et al., 2022) y la creatividad (Dasoo, 2023; Escamilla-Fajardo et al., 2021).

TikTok es considerada una plataforma especialmente útil para el aprendizaje de idiomas y, concretamente, el desarrollo de la dimensión comunicativa digital, puesto que el medio fomenta de manera natural la práctica de diversas destrezas orales (Espejel et al., 2022). Según Tan et al. (2022), hay una amplia

gama de estrategias que pueden aplicar los profesores, dentro y fuera del aula, con el fin de mejorar las habilidades orales del alumnado y que TikTok haría posibles. Por ejemplo, por una parte, TikTok permitiría la imitación y el modelado, si se proporcionasen en tiempo real ejemplos de diálogos basados en diferentes situaciones. Esto pondría el énfasis en el aprendizaje activo y las estrategias de aprendizaje experiencial, que son cruciales para ganar experiencia. Por otra, al utilizar la función de desafío o reto dual de TikTok, también se implementarían otras estrategias de aprendizaje incidental y aprendizaje constructivista. La consulta de los vídeos contribuiría a mejorar las habilidades auditivas y orales de los estudiantes. Los subtítulos pueden ayudar a los estudiantes a memorizar palabras, conocer la pronunciación del vocabulario y ver cómo se hace un uso correcto de las estructuras gramaticales. Si se favoreciese la imitación de los diálogos de los vídeos, mejoraría la capacidad para expresarse (Gao et al., 2023).

Tabla 1. Síntesis

	Principales conclusiones sobre los efectos del uso de TikTok
1. Zulkifli et al., 2022	Aumenta el rendimiento cognitivo y afectivo del aprendizaje de los estudiantes.
2. Rendón et al., 2022	Propicia una mayor motivación en el proceso formativo y una mayor dedicación a los contenidos.
3. Derkach et al., 2022	Es un medio para motivar y ayudar en las actividades educativas.
4. Lampe, 2023	Tiene asociaciones positivas significativas con los resultados de aprendizaje.
5. Boone, 2022	Favorece la divulgación educativa en un medio que está siendo utilizado por los estudiantes, que además permite conocerlos.
6. Yélamos-Guerra et al., 2022	Potencia el desarrollo de las competencias digitales y la autonomía, muy necesarias para los estudiantes en la sociedad contemporánea. Estos son capaces de cultivar habilidades esenciales como el trabajo en equipo. Los estudiantes son capaces de desarrollar competencias interdisciplinarias y esenciales. Se evidencia su utilidad para favorecer el aprendizaje significativo y para promover el cambio que necesita la educación.
7. Syarifuddin y Sinta, 2022	Ayuda en el proceso de aprendizaje, haciendo fácil el seguimiento y promoviendo el entendimiento de una manera no aburrida. Impulsa el interés tanto por los temas como por el descubrimiento de otras formas de implementar los medios de entretenimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
8. Ding et al., 2022	Favorece la participación en las actividades de aprendizaje. Permite mantener eficazmente a los estudiantes centrados en el contenido de aprendizaje.
9. Hayes et al., 2020	Aumenta los aprendizajes y el interés. Mejora la participación en el proceso de aprendizaje.
10. Radin y Light, 2022	Es útil para aprender nuevos contenidos de forma remota. Ayuda a los estudiantes a pensar en cómo comunicarse a través de los sistemas de información de su generación. Los obliga a ser creativos y a pensar en los principios de la comunicación científica que se aplican a las redes sociales.

11. Heyang y Martin, 2022	Es un medio para explorar nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo que recupera lo que podría «perderse» de la disciplina cuando media un formato digital. Se crea un puente entre lo que puede «pertener» a las instituciones de educación superior y lo que podría haber sido excluido o considerado irrelevante o informal.
12. Sari et al., 2022	Propicia que los estudiantes puedan explorar sus actividades de aprendizaje de manera más diversa.
13. Escamilla-Fajardo et al., 2021	Promueve la motivación de los estudiantes, crea un entorno de aprendizaje atractivo y fomenta el desarrollo de habilidades como la creatividad y la curiosidad. Posibilita la exploración de movimientos desde una nueva perspectiva educativa.
14. Espejel et al., 2022	Tiene potencial didáctico como canal digital diverso de comunicación multimodal para incorporar nuevos espacios para crear y compartir material audiovisual. Cambia en los estudiantes la manera de entender la tecnología.
15. Gao et al., 2023	Ayuda a una mejor competencia auditiva y oral. Favorece la motivación por el aprendizaje.
16. Rajan e Ismail, 2022	Mejora el conocimiento y el nivel de compromiso de los estudiantes.
17. Hu y Du, 2022	Aumenta la motivación extrínseca.
18. Dasoo, 2023	Ofrece una forma eficiente, divertida y emocionante de tener acceso ilimitado al contenido de aprendizaje. Mejora la retención y creatividad. Favorece estrategias de enseñanza adecuadas para el siglo XXI que promueven el aprendizaje autodirigido.
19. Tan et al., 2022	Tiene potencial para promover un aprendizaje atractivo y significativo (activo, colaborativo, experiencial), en el contexto de un entorno virtual.
20. Fiallos et al., 2021	Presenta varias oportunidades para la difusión del conocimiento de manera concisa y efectiva.
21. Vizcaíno-Verdú y Abidin, 2023	Es apropiado para la construcción de microcelebridades docentes, que se dedican a crear contenidos que amplían la perspectiva pedagógica a través de publicaciones creativas.
22. Hartung et al., 2023	Tiene el potencial de ilustrar de forma diferente los entresijos de la profesión docente y permitir el aprendizaje por observación de la auténtica práctica en el aula de un profesor.
23. Tejedor Calvo et al., 2022	Puede propiciar aprendizajes derivados del trabajo educativo multimedial, colaborativo y bidireccional de otras plataformas.
24. Romano et al., 2022	Apoya de manera atractiva el aprendizaje visual a través de videos. Facilita la retención de información y la revisión de conceptos básicos.
25. Rach y Lounis, 2021	Permite dar forma a entornos de aprendizaje con un enfoque constructivista. Posibilita el diseño de entornos de aprendizaje para inducir un aprendizaje efectivo.

Fuente: elaboración propia.

4.3. Orientaciones para el uso responsable de TikTok en el contexto educativo

TikTok es una herramienta útil para la educación si se utiliza de manera adecuada y responsable. Docentes e instituciones tienen que aumentar la velocidad con la que exploran y adoptan tecnologías como TikTok (Rach y Lounis,

2021). Tejedor Calvo et al. (2022) plantean, en este sentido, la necesidad de que las instituciones fomenten la indagación y la experimentación alrededor de TikTok, reconociendo los índices de penetración que está alcanzado. El uso de TikTok debe ser impulsado desde las propias organizaciones, al considerar TikTok como una herramienta de aprendizaje en sus currículos y planes de estudio que puede ayudar a los educadores a alcanzar mejor los objetivos de enseñanza y a promover eficazmente la motivación (Gao et al., 2023).

Si docentes y estudiantes no se involucran en actividades basadas en TikTok, se despiertan reservas entre ellos acerca de su valor educativo (Hu y Du, 2022). TikTok está alineado con los intereses de los estudiantes, por lo que tiene sentido favorecer experiencias educativas, con sentido pedagógico y objetivos claros y apropiados (Espejel et al., 2022), donde TikTok sea esencial sin caer en su uso por diversión o porque es tendencia (Escamilla-Fajardo et al., 2021). Ahora bien, se requiere que los docentes tengan en cuenta a sus estudiantes a la hora de optar por usar TikTok (Rach y Lounis, 2021) y revisen el replanteamiento pedagógico, ya que TikTok desafía los enfoques actuales sobre cómo se diseña, entrega y evalúa el currículum (Dasoo, 2023). Por ejemplo, TikTok podría ser una gran plataforma para poner en marcha el aula invertida en las aulas (Tan et al., 2022). Para esto, obviamente, los docentes deben estar preparados para usarlos pedagógicamente (Escamilla-Fajardo et al., 2021).

TikTok es una herramienta de redes sociales que tiene un uso multifacético y su aceptación y aplicación en educación tienen que hacer frente a limitaciones, problemas y riesgos derivados, además, del uso de dispositivos móviles y el acceso a internet, como las restricciones de uso por parte de las familias, las condiciones de privacidad, etc. (Tan et al., 2022). Los estudiantes pueden tener o llegar a tener adicción a estas herramientas, por lo que hay que ser cautelosos al introducirlos en el uso de TikTok y asegurar que su uso sea razonable y vinculado claramente a fines pedagógicos (Escamilla-Fajardo et al., 2021). Lampe (2023) recomienda a los docentes al usar TikTok que cuiden la accesibilidad a las actividades de aprendizaje con la herramienta, se preparen para poder responder a las incidencias técnicas de los estudiantes y tengan un plan para abordar las inquietudes y quejas de los estudiantes sobre las actividades con anticipación. A la alfabetización digital de los educadores y estudiantes, en consecuencia, hay que darle el lugar que se merece en las instituciones (Rach y Lounis, 2021), porque, entre otros, es imprescindible tener cuidado, en términos de censura y seguridad, al crear cuentas académicas en TikTok (Hayes et al., 2020).

5. Discusión: el caso de la educación superior

La plataforma de RR. SS. para compartir vídeos de formato corto TikTok se ha vuelto popular entre niños, jóvenes y adultos. En la actualidad, es muy fácil encontrar perfiles de organizaciones educativas y docentes, como los de @eiblasaruiz, @maestramieldemaple o @maestrodecologio, entre otros, que

nos muestran la realidad del aula, acercan a las prácticas docentes y fomentan el aprendizaje de docentes y estudiantes (Hartung et al., 2023). Sin embargo, se considera que la explotación educativa de TikTok actualmente es muy incipiente, con lo que son necesarias investigaciones teórico-prácticas que contemplen su particular idiosincrasia (Tejedor Calvo et al., 2022). La literatura que explora su potencial para la enseñanza y el aprendizaje es escasa aun cuando las innovaciones educativas donde TikTok se usa como herramienta pedagógica se suceden (Wang et al., 2023). Es así como este trabajo contribuye a la reflexión sobre la aplicabilidad didáctica de TikTok desde el análisis de la poca literatura existente.

Teniendo en cuenta el relevante papel de hoy de la enseñanza con nuevas metodologías activas, se hace viable la inclusión de las RR. SS. en el ámbito educativo. Entre los motivos que lo justifican, está la necesidad de romper la brecha existente entre el aula y la realidad cotidiana de los estudiantes, dos realidades que las RR. SS. pueden acercar. A este respecto, por ejemplo, Nguyen y Diederich (2023) han determinado que la inclusión en los vídeos de TikTok de explicaciones ricas y cercanas puede invitar a los estudiantes a establecer paralelismos con otros contextos. Sin embargo, según Çelik, Uzunboylu y Demirbaş-Çelik (2023), si bien en educación superior las RR. SS. más populares entre los estudiantes también son usadas para apoyar el aprendizaje, la excepción más significativa es TikTok, porque, aunque es popular, no se prefiere con fines educativos.

Puede ser que TikTok deba ampliar su funcionalidad y mejorar sus características, como los subtítulos o los ajustes de velocidad, para apoyar mejor el proceso de aprendizaje (Rahimullah et al., 2022). No obstante, para facilitar la tarea de su inclusión en educación, se cuenta con el respaldo del *Manifiesto para la inclusión de la educomunicación* en las etapas educativas no universitarias (Marzal y Aguaded, 2021), documento que debería hacerse extensivo al ámbito de educación superior, ya que, como se ha indicado en la fundamentación teórica del estudio y como certifica la revisión sistemática de literatura, la tasa de éxito en motivación y adquisición de conocimientos se incrementa aunque el trabajo del docente lo haga también.

La preocupación por el impacto negativo de TikTok ha llevado a restringir o limitar su uso. Sin embargo, la evidencia apoya que el uso moderado de la herramienta puede no ser perjudicial (Chao et al., 2023). TikTok permite el desarrollo de las habilidades comunicativas y la competencia de aprender a aprender, a través de un aprendizaje autónomo, indagador y experiencial (Acevedo-Borrega et al., 2022). TikTok amplía el compromiso con el aprendizaje derivando en una gran aceptación por parte del alumnado, que considera que el aprendizaje con alto componente digital motiva e implica a los alumnos de manera fructífera y efectiva, fomentando así el aprendizaje de una manera más significativa (Yélamos-Guerra, 2022). Conde-Caballero, Castillo-Sarmiento y Ballesteros-Yáñez (2023) obtuvieron con su uso buenos resultados en satisfacción y aceptación de la tecnología. La alfabetización digital y el alcance de la competencia digital y crítica son necesarios y son

objetivos en proceso de consecución. Los usos detectados en la revisión certifican la contribución en la formación de la competencia digital y el uso responsable de los estudiantes que trabajen con TikTok en el aula.

Por lo tanto, de este análisis del estado de la cuestión se derivan propuestas que apuntan al diseño de actividades y recursos en los cuales se incluya TikTok, ya que contribuyen a desarrollar la dimensión instrumental o de uso de la tecnología y la producción de contenidos audiovisuales sobre prácticamente cualquier tema. Esto permitirá al estudiante reforzar contenidos de cualquier asignatura (Acevedo-Borrega et al., 2022) y buscar recursos que le sirvan para complementar su formación. En este sentido, y teniendo en cuenta la información que arrojan los estudios previos en relación con el uso responsable de TikTok, se aboga por un cambio real del rol docente para que la integración curricular de TikTok sea posible y para que esta permita no solo la implementación de nuevas metodologías activas en las que el estudiante se convierte en artífice de su propio conocimiento, sino también el alcance de sujetos motivados, creativos y autónomos.

6. Conclusiones

De la presente investigación se deriva el valor de las RR. SS. y, especialmente, de TikTok como herramienta para la motivación, fomento del aprendizaje y alcance de la competencia digital, dado que su uso despierta interés y compromiso, contribuye a la asimilación de conocimientos y deviene en el logro de las diferentes dimensiones que componen la competencia mediática y audiovisual. TikTok favorece el aprendizaje no solo de carácter práctico, sino también teórico en el sentido de que refuerza la interacción de los estudiantes con los contenidos a través de los vídeos editados por *tiktokers* didácticos, los propios docentes o ellos mismos. Además, favorece el alcance de la dimensión de análisis y creación de contenidos, apoyando la creatividad.

Pese a todo, existen limitaciones a su uso, frente a las que se ofrecen orientaciones prácticas. En el trabajo realizado también se dan. La principal es que se ha recurrido a una única base de datos para la selección de documentación. Sería interesante ampliar el estudio incorporando y analizando los documentos de WOS y ERiC. Por lo tanto, se propone, como futura línea de investigación, la implementación de nuevos estudios que tengan en cuenta las principales limitaciones del presente y que al mismo tiempo cuenten con sus fortalezas. Además, y teniendo en cuenta que el colectivo docente necesita cambiar y adaptar sus estrategias pedagógicas para adecuarse a las necesidades de sus estudiantes (Hernando-Gómez, Renés-Arellano y Barrezueta, 2022), se propone ampliar la revisión sistemática hacia otras RR. SS. y documentos que contemplen sus posibles usos pedagógicos en distintos contextos y niveles educativos.

Referencias bibliográficas

- ACEVEDO-BORREGA, J.; SOSA DÍAZ, M. J.; PORRAS-MASERO, I. y GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, A. (2022). «Recursos digitales en educación superior: TikTok como herramienta didáctica». *Reidocrea*, 11 (54), 623-636.
- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, M. C. y DEL ARCO, I. (2023). «Redes Sociales Digitales (RSD) y escuelas: revisión sistemática de la literatura científica (2017-2022)». *Revista Espacios*, 44, 105-119.
<<https://doi.org/10.48082/espacios-a23v44n03p08>>
- APARICI, R. y GARCÍA-MARÍN, D. (2018). «Prosumers and emirecs: Analysis of two confronted theories». *Comunicar*, 55, 71-79.
<<https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>>
- AYALA-PÉREZ, T. C. (2015). «Redes sociales e hiperconectividad en futuros profesores de la generación digital». *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26 (51), 244-270. Recuperado de <<https://acortar.link/FxvEvy>>
- BECERRA-CHAUCA, N. y TAYPE-RONDAN, A. (2020). «TikTok: ¿una nueva herramienta educativa para combatir la COVID-19?». *Acta Med Peru*, 37 (2), 249-251.
<<https://doi.org/10.35663/amp.2020.372.998>>
- BOONE, C. S. (2022). «Leveraging TikTok and other new media for optics educational outreach». In: *Proceedings of SPIE Optical Engineering + Applications*. California: SPIE.
<<https://doi.org/10.1117/12.2646001>>
- CALDEIRO-PEDREIRA, M. C. y AGUADED, J. (2015). «“Estoy aprendiendo, no me molestes”, la competencia mediática como forma de expresión crítica de nativos e inmigrantes digitales». *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 12, 26-45.
<<https://doi.org/10.15213/redes.n12.p26>>
- ÇELİK, B.; UZUNBOYLU, H. y DEMİRBAŞ-ÇELİK, N. (2023). «Preferencias de las plataformas de medios sociales de los estudiantes de educación superior con fines educativos». *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23 (72).
<<https://doi.org/10.6018/red.491551>>
- CHAO, M.; LEI, J.; HE, R.; JIANG, Y. y YANG, H. (2023). «TikTok use and psychosocial factors among adolescents: Comparisons of non-users, moderate users, and addictive users». *Psychiatry Res.*, 325.
<<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115247>>
- CLOUTIER, J. (2001). *Petit traité de communication. Emerrec à l'heure des technologies numériques*. Montreal: Carte Blanche.
- CONDE-CABALLERO, D.; CASTILLO-SARMIENTO, C. A.; BALLESTEROS-YÁNEZ, I.; RIBERO-JIMÉNEZ, B. y MARIANO-JUÁREZ, L. (2023). «Microlearning through TikTok in Higher Education. An evaluation of uses and potentials». *Educ Inf Technol*.
<<https://doi.org/10.1007/s10639-023-11904-4>>
- DASOO, N. (2023). «The Innovative use of social media for teaching and learning: A case study at the University of Johannesburg». En: *Proceedings of 2022 International Conference on Multidisciplinary Research (MyRes)*. Mauritius: Society for Research and Knowledge Management, 23-31.
<<https://doi.org/10.26803/MyRes.2022.03>>
- DERKACH, S.; VITOVSKA-VANTSA, I.; MELNYK, M.; MATUZKO, A.; KOLPASHCHYKOVA, A. y IUDOVA-ROMANOVA, K. (2022). «The Trend of Tick-Tock Video as a New Tool for Motivating the Educational Activities of Students of

- Kyiv University of Culture: Analytical and Prognostic Aspect». *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22 (14), 163-169.
<<https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i14.5543>>
- DING, N.; XU, X. y LEWIS, E. (2022). «Short instructional videos for the TikTok generation». *Journal of Education for Business*.
<<https://doi.org/10.1080/08832323.2022.2103489>>
- DOUE (2020). *Conclusiones del Consejo sobre la alfabetización mediática en un mundo en constante transformación*. Recuperado de <<https://acortar.link/qWTspA>>
- (2009). *Recomendación de la Comisión sobre Alfabetización mediática*. Recuperado de <<https://acortar.link/ZRyk1f>>
- DRULA, G. (2015). «Forms of media convergence and multimedia content. A Romanian perspective». *Comunicar*, 44, 131-140.
<<https://doi.org/10.3916/C44-2015-14>>
- ESCAMILLA-FAJARDO, P.; ALGUACIL, M. y LÓPEZ-CARRIL, S. (2021). «Incorporating TikTok in higher education: Pedagogical perspectives from a corporal expression sport sciences course». *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 28, 1-13.
<<https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100302>>
- ESPEJEL, O.; CONCEIRO, P. y PUJOLÀ, J. T. (2022). «TikTok en la enseñanza de español LE/L2: telecolaboración y competencia digital». *Journal of Spanish Language Teaching*, 9 (1), 19-35.
<<https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2091843>>
- FIALLOS, A.; FIALLOS, C. y FIGUEROA, S. (2021). «TikTok and Education: Discovering Knowledge through Learning Videos». En: *2021 Eighth International Conference on eDemocracy & eGovernment (ICEDEG)*. Quito: IEEE, 172-176.
<<https://doi.org/10.1109/ICEDEG52154.2021.9530988>>
- GAO, S. Y.; TSAI, Y. Y.; HUANG, J. H.; MA, Y. X. y WU, T. L. (2023). «TikTok for developing learning motivation and oral proficiency in MICE learners». *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 32, 1-10.
<<https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2022.100415>>
- GARCÍA-ROCA, A. y DE AMO SÁNCHEZ-FORTÚN, J. M. (2023). «La Alfabetización Mediática e Informativa en un contexto de desinformación / Media and Information Literacy in a context of misinformation». *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 37, 99-128.
<<https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.99>>
- GARMENDIA, M.; JIMÉNEZ, E.; KARRERA, I.; LARRAÑAGA, N.; CASADO, M.vA.; MARTÍNEZ, G. y GARITAONANDIA, C. (2019). *Actividades, Mediación, Oportunidades y Riesgos online de los menores en la era de la convergencia mediática*. León: Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE).
- GONZÁLEZ REYES, R. (2021). «Las otras caras del prosumidor: una revisión a los conceptos fundacionales de pro-am (amateur profesional) y maker». *Comunicación y Sociedad*, 1-19.
<<https://doi.org/10.32870/cys.v2021.8072>>
- HARTUNG, C.; ANN HENDRY, N.; ALBURY, K.; JOHNSTON, S. y WELCH, R. (2023). «Teachers of TikTok: Glimpses and gestures in the performance of professional identity». *Media International Australia*, 186 (1), 81-96.
<<https://doi.org/10.1177/1329878X211068836>>
- HAYES, C.; STOTT, K.; LAMB, K. J. y HURST, G. A. (2020). «Making Every Second Count»: Utilizing TikTok and Systems Thinking to Facilitate Scientific Public

- Engagement and Contextualization of Chemistry at Home. *Journal of Chemical Education*, 97 (10), 3858-3866.
<<https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00511>>
- HERNANDO-GÓMEZ, A.; RENÉS-ARELLANO, P. y BARREZUETA, T. (2022). «TikTok como herramienta educativa: análisis documental de literatura científica». *Congreso Comunicación y Pensamiento*. Recuperado de <<https://acortar.link/QRfyRg>>
- HERNÁNDEZ PLAZA, A. (2021). «Píldoras históricas en TikTok. Explorando una nueva forma de enseñanza en la era de las redes». *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 10, 92-99.
<<https://doi.org/10.30827/unes.i10.17808>>
- HERNÁNDEZ-SERRANO, M.; RENÉS-ARELLANO, P.; GRAHAM, G. y GREENHILL, A. (2017). «Del prosumidor al prodiseñador: El consumo participativo de noticias». *Comunicar*, 50, 77-88.
<<https://doi.org/10.3916/C50-2017-07>>
- HEYANG, T. y MARTIN, R. (2022). «Teaching through TikTok: a duoethnographic exploration of pedagogical approaches using TikTok in higher dance education in China and Norway during a global pandemic». *Research in Dance Education*.
<<https://doi.org/10.1080/14647893.2022.2114446>>
- HU, H. y DU, K. (2022). «TikTok in Mobile-Assisted English Language Learning: An Exploratory Study». *International Journal of Information and Education Technology*, 12 (12), 1311-1320.
<<https://doi.org/10.18178/ijiet.2022.12.12.1755>>
- LAMPE, N. M. (2023). «Teaching with TikTok in Online Sociology of Sex and Gender Courses». *Teaching Sociology*, 51 (4), 323-335.
<<https://doi.org/10.1177/0092055X231159091>>
- LASTRA, A. (2016). «El poder del prosumidor. Identificación de sus necesidades y repercusión en la producción audiovisual transmedia». *Icono 14*, 14, 71-94.
<<https://doi.org/10.7195/ri14.v14i1.902>>
- MARTÍN-RAMADALL, P. y RUIZ-MONDAZA, M. (2022). «Agentes protectores del menor y redes sociales. El dilema de TikTok». *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 13 (1), 31-49.
<<https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.20776>>
- MARTÍNEZ-SUÁREZ, Y. y DE SALVADOR-AGRA, S. (2014). «El produser como producción de usuarios: más allá de wreaders y de prosumers». *Razón y palabra*, 88, 1-19. Recuperado de <<https://acortar.link/vm3KPr>>
- MARZAL-FELICI, J. y AGUADED, I. (2021). *Declaración la Educomunicación en España: Un reto urgente para la sociedad digital*. Recuperado de <<https://acortar.link/5NJYU7>>
- MASON, J. (1996). *Qualitative Researching*. Londres: Sage Publications Ltd.
- MUÑOZ-HIGUITA, P. A. y CASTRILLÓN-GIRALDO, M. C. (2015). «La obsolescencia programada: ¿el fin de una crisis económica o el inicio de una problemática ambiental? Reflexiones que incentivan la formación sociopolítica de los estudiantes». *Biografía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*. Edición extraordinaria, 337-388.
<<https://doi.org/10.17227/20271034.vol.0num.0bio-grafia377.388>>
- NGUYEN, H. y DIEDERICH, M. (2023). «Facilitating knowledge construction in informal learning: A study of TikTok scientific, educational videos». *Computers & Education*, 205.
<<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104896>>

- OJEDA CASTAÑEDA, G. (2005). *Análisis de tecnologías convergentes de información y comunicación en el ámbito educativo*. Madrid: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.
- ONTSI (2022). *El uso de la tecnología por los menores en España. 2022*. Madrid. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. Recuperado de <<https://acortar.link/1sP6MP>>
- ONU (2020). *Alfabetización mediática e informacional en la era de la incertidumbre*. Recuperado de <<https://acortar.link/gjRwYH>>
- PAGE, M. J. et al. (2021). «Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas». *Revista Española de Cardiología*, 74 (9), 790-799.
<<https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>>
- PELÁEZ BARRIOS, E. M. y VERNETTA SANTANA, M. (2021). «La expresión corporal desde casa a través de las TIC en Educación Secundaria Obligatoria». *Lecturas: Educación física y deportes*, 26 (277), 152-172.
- PÉREZ ALAEJOS, M. de la P. M.; MARCOS RAMOS, M.; CEREZO PRIETO, M. y HERNÁNDEZ PRIETO, M. (2021). «Niños, niñas y adolescentes, revolución del consumo audiovisual: El impacto de las plataformas en línea en España». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 65, 155-172.
<<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3292>>
- PÉREZ-FEMENÍA, E. e IGLESIAS-GARCÍA, M. (2022). «Lights and Shadows of Media Literacy in the Spanish Education System: A way to reach the objectives proposed by Europe». *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review*, 12 (3), 1-21.
<<https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3745>>
- QUSTODIO (2023). «De Alpha a Zeta, educando a las generaciones digitales». Recuperado de <<https://www.qustodio.com/es/research/estudio-anual-de-qustodio-2022/>>
- RACH, M. y LOUNIS, M. (2021). «The Focus on Students' Attention! Does TikTok's EduTok Initiative Propose an Alternative Perspective to the Design of Institutional Learning Environments?». En: ANTIPOVA, T. (ed.). *Integrated Science in Digital Age 2020*. Perm: Springer, 241-251.
- RADIN, A. G. B. y LIGHT, C. J. (2022). «TikTok: An Emergent Opportunity for Teaching and Learning Science Communication Online». *Journal of Microbiology & Biology Education*, 23 (1), 1-3.
<<https://doi.org/10.1128/jmbe.00236-21>>
- RAHIMULLAH, N. A.; DAMAYANTI, S. B.; IZRA, A. A. y HANDAYANI, P. W. (2022). «Assessing the factors influencing users accessing higher education content on TikTok». *Cogent Education*, 9 (1), 2148498.
<<https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2148498>>
- RAJAN, S. T. e ISMAIL, H. H. (2022). «TikTok Use as Strategy to Improve Knowledge Acquisition and Build Engagement to Learn Literature in ESL Classrooms». *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21 (11), 33-53.
<<https://doi.org/10.26803/ijlter.21.11.3>>
- REIG, D. y VÍLCHEZ, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Recuperado de <<https://acortar.link/f6kVam>>
- RENDÓN, P. A.; JORDÁN, N.; ARIAS, D. y NÚÑEZ, G. (2022). «TikTok as a teaching tool: The motivation of university students in Ecuador». En: *2022 IEEE*

- 2nd International Conference on Advanced Learning Technologies on Education & Research (ICALTER)*. Perú: IEEE, 1-4.
<<https://doi.org/10.1109/ICALTER57193.2022.9964670>>
- ROMANO, M.; PÉREZ, K. y ABARCA, D. (2022). «The BabyTok Project: Examining the Feasibility and Acceptability of a Light-Touch Social Media Project for Infant-Toddler Teachers». *Early Childhood Education Journal*.
<<https://doi.org/10.1007/s10643-022-01426-y>>
- RUBIO, A. (2010). «Generación digital: patrones de consumo de internet, cultura juvenil y cambio social». *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 201-221. Recuperado de <<https://acortar.link/2lZjQ2>>
- SÁNCHEZ-CAMPOS, J. J. y JURADO-TORRES, A. A. (2014). «La convergencia (mediática y creativa) en la educación». *Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, 18 (1), 1-15.
<<https://doi.org/10.37467/gka-revciber.v18.1140>>
- SARI, E. F. N.; SIREGAR, N. M.; SUKIRI JULIANTI, R. R. y RESZA, A. M. (2022). «How Physical Education through TikTok Makes a Difference: The Use of TikTok to Promote Learning Activities». *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 10 (2), 187-192.
<<https://doi.org/10.13189/saj.2022.100208>>
- SYARIFUDDIN y SINTA (2022). «The Development of Online Learning Media Based on TikTok for Teaching Local Wisdom Course During the Covid-19 Pandemic». *International Journal of Interactive Mobile Technologies (ijIM)*, 16 (22), 127-141.
<<https://doi.org/10.3991/ijim.v16i22.36149>>
- TAN, K. H.; RAJENDRAN, A.; MUSLIM, N.; ALIAS, J. y YUSOF, N. A. (2022). «The Potential of TikTok's Key Features as a Pedagogical Strategy for ESL Classrooms». *Sustainability*, 14, 1-22.
<<https://doi.org/10.3390/su142416876>>
- TEJEDOR CALVO, S.; CERVI, L.; ROBLEDO-DIOSES, K. y PULIDO RODRÍGUEZ, C. (2022). «Desafíos del uso de TikTok como plataforma educativa: Una red multi-temática donde el humor supera al debate». *Aula Abierta*, 51 (2), 121-128.
<<https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.121-128>>
- VALDIVIA-BARRIOS, A.; PINTO-TORRES, D. y HERRERA-BARRAZA, M. (2018). «Media Literacy and Learning. Conceptual Contribution in the Field of Media Education». *Revista Electrónica Educare*, 22 (2), 1-16.
<<https://doi.org/10.15359/ree.22-2.8>>
- VIZCAÍNO-VERDÚ, A. y ABIDIN, C. (2023). «TeachTok: Teachers of TikTok, micro-celebrification, and fun learning communities». *Teaching and Teacher Education*, 123, 1-17.
<<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103978>>
- WANG, S.; YANG, D.; SHEHATA, B. y LI, M. (2023). «Exploring effects of intelligent recommendation, interactivity, and playfulness on learning engagement: An application of TikTok considering the meditation of anxiety and moderation of virtual reward». *Computers in Human Behavior*, 149.
<<https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107951>>
- YÉLAMOS-GUERRA, M. S.; GARCÍA-GÁMEZ, M. y MORENO-ORTIZ, A. J. (2022). «The use of Tik Tok in higher education as a motivating source for students». *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 38, 83-98.
<<https://doi.org/10.30827/portalin.vi38.21684>>

ZULKIFLI, N. N.; LETCHUMANAN, M.; KAMARUDIN, S.; ABD HALIM, N. D. y HASHIM, S. (2022). «A Review: The Effectiveness of Using TikTok in Teaching and Learning». En: S. IYER et al. (eds.). *Proceedings of the 30th International Conference on Computers in Education (ICCE)*. Malasia: Asia-Pacific Society for Computers in Education, 292-297.

TikTok y la caricaturización de la violencia en las relaciones de parejas adolescentes

Sabina Civila

Universidad de Huelva

sabivicila@gmail.com

Patricia De Casas Moreno

Universidad de Extremadura

pcasas@unex.es

Antonio Daniel García Rojas

Ángel Hernando Gómez

Universidad de Huelva

antonio.garcia@dedu.uhu.es

angel.hernando@dpsi.uhu.es



© de los autores

Fecha de presentación: mayo de 2023

Fecha de aceptación: noviembre de 2023

Fecha de publicación: diciembre de 2023

Cita recomendada: CIVILA, S.; DE CASAS MORENO, P.; GARCÍA ROJAS, A. D. y HERNANDO GÓMEZ, A. (2023). «TikTok y la caricaturización de la violencia en las relaciones de parejas adolescentes». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 69, 75-91. DOI: <<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3632>>

Resumen

La violencia en las relaciones de pareja se reconoce en la actualidad como un problema social de gran trascendencia. Entre los y las adolescentes puede ser especialmente preocupante debido a la falta de experiencia en el ámbito de las relaciones amorosas y la influencia de los mitos románticos. La creciente popularidad de TikTok y sus posibilidades creativas pueden tener un gran impacto en la percepción de los jóvenes sobre este tema. Como consecuencia, esto provoca la normalización de las relaciones tóxicas y, por ende, puede tener un efecto negativo en las relaciones románticas. Por lo tanto, el presente artículo analiza los discursos en TikTok sobre la normalización de los comportamientos abusivos en las relaciones de pareja. Para ello, se han examinado un total de 328 vídeos publicados bajo los *hashtags* #eltoxico y #latoxica en esta plataforma. Se ha empleado el análisis temático como herramienta de estudio cualitativa. Los resultados muestran que los usuarios de TikTok comparten contenidos que representan de manera exagerada y dramática las relaciones tóxicas y que enfatizan los comportamientos destructivos como el control, el

abuso y la manipulación emocional. Además, se observa una tendencia a romantizar la toxicidad y a normalizarla a través de la humorización y la banalización de las conductas negativas. Estos patrones pueden influir en la percepción sobre lo que es una relación saludable y provocar la tolerancia de comportamientos violentos en el futuro por parte de la sociedad.

Palabras clave: TikTok; toxicidad; adolescentes; redes sociales; VNA (violencia en el noviazgo adolescente)

Resum. *TikTok i la caricaturització de la violència en les relacions de parelles adolescents*

La violència en les relacions de parella es reconeix en l'actualitat com un problema social de gran transcendència. Entre els i les adolescents, pot ser especialment preocupant a causa de la falta d'experiència en l'àmbit de les relacions amoroses i la influència dels mites romàntics. La creixent popularitat de TikTok i les seves possibilitats creatives poden tenir un gran impacte en la percepció que tenen els joves d'aquest tema. Com a conseqüència, això provoca la normalització de les relacions tòxiques i, per tant, pot tenir un efecte negatiu en les relacions romàntiques. Per tant, aquest article analitza els discursos a TikTok sobre la normalització dels comportaments abusius en les relacions de parella. Per fer-ho, s'ha examinat un total de 328 vídeos publicats sota les etiquetes #eltoxico i #latoxica en aquesta plataforma. S'ha emprat l'anàlisi temàtica com a eina d'estudi qualitativa. Els resultats mostren que els usuaris de TikTok comparteixen continguts que representen de manera exagerada i dramàtica les relacions tòxiques i que emfatitzen els comportaments destructius com el control, l'abús i la manipulació emocional. A més, s'observa una tendència a romantitzar la toxicitat i a normalitzar-la per mitjà de la humorització i la banalització de les conductes negatives. Aquests patrons poden influir en la percepció sobre el que és una relació saludable i provocar la tolerància de comportaments violents en el futur per part de la societat.

Paraules clau: TikTok; toxicitat; adolescents; xarxes socials; VFA (violència en el festeig adolescent)

Abstract. *TikTok and the caricaturing of violence in adolescent romantic relationships*

Violence in romantic relationships is today recognized as a significant social problem. Among adolescents, this issue may be particularly concerning due to their lack of experience in the romantic sphere and to the influence of popular stereotypes. The growing popularity of TikTok and its creative possibilities may have a significant impact on young people's perceptions of this issue. As a result, this can lead to the normalisation of toxic relationships and, therefore, have a negative effect on romantic relationships. This article analyses the discourse on TikTok regarding the normalisation of abusive behaviour in romantic relationships. To do so, a total of 328 videos available on this platform under the hashtags #eltoxico and #latoxica were examined, using thematic analysis as a qualitative research tool. The results show how TikTok users share content that exaggerates and dramatises toxic relationships, emphasising destructive behaviours such as control, abuse and emotional manipulation. Furthermore, there is a tendency to romanticise toxicity and to normalise negative behaviours through trivialization and use of humour. These patterns can influence perceptions of what constitutes a healthy relationship, leading to the acceptance of violent behaviour in the future by society.

Keywords: TikTok; toxic; teenagers; social media; TDV (teen dating violence)

1. Contextualización de la violencia en el noviazgo adolescente

Actualmente, son múltiples las definiciones que se pueden encontrar de violencia en el noviazgo adolescente (*teen dating violence*), en adelante VNA (Wolfe et al., 2009). Este término se refiere al uso de violencia física, sexual, emocional y psicológica durante el noviazgo en este periodo de crecimiento, producido después de la niñez y antes de la edad adulta (Exner-Cortens, 2014). En este sentido, el CDC (2012) (Centers for Disease Control and Prevention) especifica que este tipo de conductas pueden darse por parte de una pareja actual o pasada, de manera física o a través de diferentes medios electrónicos, como las redes sociales.

La VNA ha sufrido un aumento en los últimos años y se reconoce como un problema social de gran trascendencia (Anaconda et al., 2022). La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) indica que este tipo de agresiones se revela cada vez más en edades más tempranas, convirtiéndose en un problema social de amplia magnitud (Rodríguez-Castro y Alonso-Ruido, 2015). Por su parte, la Macroencuesta de violencia contra la mujer (2019), llevada a cabo por el Ministerio de Igualdad español, refleja un crecimiento de la violencia dentro de la pareja sobre las mujeres de entre 16 y 24 años. Los datos revelan un crecimiento del 10,3% en 2015 al 14,5% en 2019. No obstante, a pesar de que la violencia sobre la mujer es superior, diferentes investigaciones detectaron que tanto los chicos como las chicas son víctimas de prácticas abusivas dentro de la pareja (Sánchez-Villegas et al., 2022). De acuerdo con Oyarzún, Pereda y Guílera (2021), entre el 12% y el 56% de los adolescentes (hombres y mujeres) han experimentado violencia en la pareja, normalizando esta práctica. Por su parte, Calvete et al. (2020) detectan que el 36,5% de los implicados están involucrados tanto en victimización como en perpetración del abuso.

De acuerdo con Jiménez-Picón et al. (2022), Yela-García (2003) y Lelaurain et al. (2021), estas conductas son consecuencia de la creencia en el mito del amor romántico, que «constituye una utopía emocional colectiva» (Herrera, 2009: 631). Este mito puede llevar a la idealización de las relaciones tóxicas, ya que promueve una visión idealizada del amor, que, a menudo, no se ajusta a la realidad. Se enfatiza la dependencia emocional como una muestra de amor genuino, lo que conduce a la tolerancia de mecanismos de control y conductas abusivas en una relación. Por lo tanto, se considera que estas conductas, desapercibidas o justificadas como manifestaciones de amor, pueden perpetuar relaciones tóxicas en lugar de fomentar la salud emocional y la equidad en las parejas.

El concepto de relación tóxica se ha generalizado hasta tal punto que es usado habitualmente en prácticas cotidianas. De este modo, Andrade-Salazar et al. (2013) definen este término como aquellas relaciones identificadas por desarrollar una dependencia entre ambas partes, afectando al desarrollo cognitivo, emocional y físico del individuo. Además, el amor se convierte en necesidad y genera conflictos, desarrollando, incluso, dependencias emocio-

nales, característica innata de relaciones violentas. En el contexto de la adolescencia, la arraigada creencia en el mito aludido puede desencadenar significativas repercusiones en la configuración de los patrones de relaciones románticas en la etapa de la adultez (Cabello, 2017).

Por otro lado, cabe destacar que, en el ámbito digital, también se evidencian estos tipos de comportamientos. Según Branson y March (2021), los celos y el control son el motivo principal de ataques psicológicos a través de las redes sociales. Estas plataformas contribuyen a reforzar el discurso del amor romántico y, por ende, a justificar la violencia (Blanco-Ruiz, 2014). Los estudios que analizan la diferencia entre la agresión psicológica *offline* y *online* son escasos, aunque cada vez son más los investigadores interesados por este tema (Cala y Martínez-Gil, 2022), concluyendo que la violencia psicológica tiene mayor presencia a través de las redes sociales (Blanco-Ruiz, 2014).

2. Representación de la violencia en el noviazgo en las redes sociales

Las redes sociales (RR. SS.) ofrecen espacios de expresión creando nuevas formas de relacionarse, además de brindar la posibilidad de visibilizar preocupaciones generales y colectivas (Sharma et al., 2021). En el caso de la VNA, se detecta que pueden estar invisibilizando el problema (Barrrientos, 2021). Las narrativas sobre las conductas violentas que realizan adolescentes y jóvenes están romantizadas y reducen la importancia de comportamientos violentos como son los celos, el control obsesivo, etc.

Con respecto a la VNA y las RR. SS., existen múltiples estudios, que analizan la violencia psicológica llevada a cabo a través de la tecnología (*digital dating abuse*) y la percepción de los adolescentes (Cala y Martínez-Gil, 2022; Oyarzún et al., 2021). Estas investigaciones evidencian que el control de las redes sociales es interpretado, por este colectivo, como actos de amor provocando irritación, pero lejos del abuso. Además, hay que destacar algunas de las manifestaciones de la violencia digital más examinadas: las conductas de control o vigilancia a la pareja o expareja en los espacios digitales; el seguimiento y la vigilancia de una pareja; el envío de correos electrónicos y mensajes amenazantes o groseros, y la publicación de fotografías humillantes (Montero-Fernández et al., 2022).

Tarriño-Concejero et al. (2023) demuestran en su investigación que la VNA más dominante es la psicológica, incorporando conductas relacionadas con el ciberacoso, control-vigilancia y psicoemocional, continuando con la sexual y finalizando con las físicas. Se evidencian resultados estadísticos significativos en relación con el género, destacando que las chicas, en su rol de víctimas, puntúan ascendentemente en conductas de ciberacoso, control-vigilancia y sexual, mientras que los chicos destacan por cometer violencia de tipo psicoemocional, física y sexual. Estos datos contextualizan los estudios basados en el uso de la red para manifestar relaciones socioafectivas.

Los medios de comunicación siempre se han hecho eco de la transmisión de este tipo de contenidos, sobre todo en lo que a las RR. SS. se refiere. Según

Wolf (2018), es necesario observar cómo se usan estas plataformas para construir narrativas sobre la VNA. Sin duda, hay una falta de claridad en el discurso de los medios audiovisuales para comprender este tipo de problemática, obligando a desarrollar diferentes iniciativas para superar un fenómeno social como es la VNA. Los registros sobre la prevalencia de este fenómeno van en ascenso y así lo demuestran los estudios (Cala y Martínez-Gil, 2022), indicando que, al menos, un 50% de los jóvenes manifiestan haber sufrido VNA a través de estas plataformas de interacción.

3. Caricaturización de la violencia en pareja en TikTok

TikTok es una red social que ha ganado una gran popularidad en los últimos años, especialmente entre los adolescentes y jóvenes, siendo la plataforma a la que más tiempo le dedican, alcanzando un total de 23,5 horas al mes. Asimismo, el 41% de los usuarios de TikTok tienen entre 16 y 24 años (We Are Social, 2023).

Esta plataforma se caracteriza por su alta capacidad para la replicación de contenidos, donde los vídeos, audios, retos y otros elementos publicados tienen una gran probabilidad de convertirse en tendencia (Vizcaíno-Verdú y Abidin, 2022). Esta cultura de la replicabilidad permite a los usuarios generar situaciones de comedia y resignificación de problemas sociales de una manera divertida (Albo-Cos, 2020). En este sentido, el concepto de caricaturización, entendido como el uso de la visión irónica, deformadora, humorística y al análisis crítico de la cultura de masas para construir la representación de una idea, resulta útil para entender cómo los adolescentes utilizan TikTok para expresar y representar la VNA (Peña-Fernández, Larrondo-Ureta y Morales-i-Gras, 2023).

Las particularidades de esta red, centradas en la memética, provocan que prime el contenido de humor, alejando la invitación al debate y trivializando actitudes abusivas (Tejedor-Calvo et al., 2022). El empleo del humor como medio para representar problemáticas generales y colectivas puede presentar una ambivalencia en su impacto, debido a que existen contenidos, que usan esta estrategia de manera efectiva para desafiar humorísticamente las estructuras de poder vigentes. No obstante, también se han observado casos en los que su uso ha generado efectos nocivos en el público receptor (Matamoros-Fernández, 2023).

La presente investigación tiene como objetivo contribuir a comprender cómo el uso del humor y la caricaturización de la VNA pueden ser dañinos, contribuyendo a la normalización de la violencia en las relaciones adolescentes. Por lo tanto, el estudio proporciona una valiosa contribución al conocimiento y a la reflexión crítica sobre la caricaturización de problemas sociales en TikTok. Esta red social se ha convertido en el escenario ideal para la retransmisión de modalidades de la VNA normalizadas. El incremento de este tipo de contenidos con tintes humorísticos ha provocado la propagación y viralización de la VNA, activando una alarma social (Bajar et al., 2021).

Esta plataforma se caracteriza por ser hipermedia, enlazando fragmentos a través de los *hashtags* de manera intencionada. Con el uso de estas palabras claves es posible identificar temas, que llegan a convertirse en tendencia. Por ejemplo, bajo la tendencia «Favorite Crime», usuarias de esta red compartieron casos de agresiones emocionales, físicas y hasta intentos de feminicidios. Frente a lo expuesto, existe una ambigüedad innata a compartir contenido sobre este tema (Ibáñez, Viñals y Del Olmo-Arriaga, 2022).

4. Método

4.1. Objetivos

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar la normalización de las narrativas sobre la VNA en TikTok. Al mismo tiempo, trata de dar respuesta y entender cómo los y las adolescentes hacen uso de la representación mediática en las redes sociales para exponer a través de ellas las experiencias abusivas de las relaciones sentimentales.

4.2. Procedimiento

Para el desarrollo de este estudio, se ha partido de los *hashtags* #latoxica y #eltoxico en TikTok. La selección se realiza tras observar otros tópicos relacionados con el abuso en el ámbito de las relaciones de pareja. Entre los más destacados, se encuentran #latóxicachallenge, con 50 millones de visualizaciones; #Noviatoxica, con 6,7 millones; #noviotoxico, con 176.900 y #Imtoxic, con 32,5 millones. No obstante, los *hashtags* con más visualizaciones y variedad de publicaciones son los seleccionados para llevar a cabo el presente estudio (#eltoxico y #latoxica).

Para hacer el análisis, se realizó una observación exhaustiva del contenido publicado durante un periodo de dos años (de abril de 2021 a marzo de 2023). Específicamente, se observó la variación en el número de visualizaciones del *hashtag* #latoxica, que pasó de tener 925,9 millones de visualizaciones en 2021 a 3,3 billones en 2023. Del mismo modo, el *hashtag* #eltoxico registró un aumento significativo en el número de visualizaciones, pasando de 244,8 millones en 2021 a 744,8 millones en 2023. Esta creciente popularidad de los *hashtags* revela el interés en el tema de las relaciones de pareja en la plataforma TikTok.

Se utilizó el modelo de análisis temático propuesto por Braun, Clarke y Weate (2016), el cual ha sido ampliamente utilizado en investigaciones previas relacionadas con TikTok (Herrick, Hallward y Duncan, 2021; Civila y Jaramillo-Dent, 2022). Según los autores, el análisis temático es un método riguroso que permite identificar patrones, comprender la importancia de estos y trabajar en un contexto multidisciplinar. El proceso consta de seis fases, desarrolladas en esta investigación.

4.2.1. Fase 1: Recolección de los datos

Para la selección de la muestra, se creó una cuenta de TikTok nueva con el fin de eliminar los ruidos algorítmicos. Se observaron un total de 8.720 vídeos de abril de 2021 a marzo de 2023 para conocer el fenómeno de estudio. A raíz de este primer esbozo de resultados, se descargaron los primeros 300 vídeos de cada uno de los *hashtags* #latoxica y #eltoxico en marzo de 2023, alcanzando una muestra total de 600 piezas audiovisuales. La selección de la muestra está basada en la cantidad de visualizaciones que han acumulado los vídeos (todos más de 800.000), considerando que son ampliamente relevantes y atractivos para el público. Al limitar la muestra a 300 vídeos de cada *hashtag*, se busca evitar la saturación de esta (Crouch y McKenzie, 2006), facilitando un análisis más detallado y riguroso.

Posteriormente, se descartaron todas las publicaciones repetidas y sin correspondencia con las parejas adolescentes, optando solo por aquellas relacionadas con nuestro tema de estudio (185 vídeos #latoxica y 144 vídeos #eltoxico). Cabe destacar que en la plataforma TikTok, la información se muestra de acuerdo con su popularidad y los algoritmos. Por lo tanto, las publicaciones de la muestra se caracterizan por ser las más populares y tener desde 12,9 millones hasta 27 mil visualizaciones. En definitiva, la totalidad de la muestra, bajo los tópicos seleccionados, fue de 329 piezas audiovisuales, siendo estos los más populares, de dominio público y descargables. No obstante, para salvaguardar la identidad de los creadores y cumpliendo con la ley de protección de datos, la muestra se ha anonimizado para el desarrollo del estudio.

4.2.2. Fase 2: Generación preliminar de códigos

Una vez descargados todos los vídeos, utilizando la plataforma Musically-down (<<https://musicallydown.com/>>), se procedió a subirlos al software de análisis cualitativo, Atlas.ti v22, para su análisis y codificación. Para ello, se tuvieron en cuenta investigaciones previas y teorías relacionadas, así como las funcionalidades de la plataforma. La aplicación de técnicas de codificación sistemática permitió examinar los vídeos de manera exhaustiva y extraer patrones y temas recurrentes, ayudando, al mismo tiempo, a obtener una comprensión más profunda del fenómeno investigado.

4.2.3 Fase 3: Búsqueda de temas (familias de códigos)

En esta fase del análisis temático, se ha llevado a cabo la organización de los códigos obtenidos en la fase anterior, agrupándolos en categorías relacionadas entre sí. A partir de esta organización, se inicia la identificación de patrones y temas recurrentes, que permiten la lectura de los códigos agrupados. Es importante mencionar que, durante este proceso, también se han identificado temas no tenidos en cuenta anteriormente, añadiendo estos al registro. Todo este proceso ha sido documentado para asegurar la transparencia y reproducibilidad del análisis.

4.2.4. Fase 4: Revisión de códigos

A continuación, se lleva a cabo una revisión exhaustiva de todos los códigos identificados en la fase anterior. Esta fase ha sido crucial para garantizar la validez del estudio, ya que permite la coherencia, la precisión y la representación de los códigos. Se han identificado y eliminado aquellos códigos irrelevantes para el análisis. Asimismo, se han ajustado aquellos códigos que no se utilizan de manera consistente o sin una definición correcta. Por último, es importante destacar que este proceso de revisión de códigos es iterativo para alcanzar la meta deseada tras la repetición constante del análisis temático.

4.2.5. Fase 5: Nombres y definiciones de los códigos definitivos

En esta fase del análisis, se atiende a un proceso de refinamiento y revisión de los códigos obtenidos en la fase anterior. Este proceso ha permitido la creación del libro de códigos definitivo, el cual representa una herramienta esencial para la extracción de los resultados. En un primer momento, se identificaron un total de 49 códigos, sometidos a una criba exhaustiva para seleccionar aquellos que mejor reflejaban las dimensiones clave de los datos. Como resultado de este proceso, se obtuvieron 6 códigos definitivos, representando los conceptos más relevantes del presente estudio (tabla 1).

Tabla 1. Códigos definitivos del análisis temático

Código	Descripción
COMP	Determina el tipo de comportamiento abusivo que se identifica en el vídeo (acoso, control, celos, agresión, obsesión).
VIOL	Identifica a qué tipo de violencia pertenece el comportamiento abusivo ejercido (física, psicológica, sexual, emocional, lenguaje etc.).
TON	Detalla el tono con el que se tratan las actitudes abusivas (humor, ironía, parodia, seriedad, amor).
SEX	Establece el género de la persona que ejerce actitudes abusivas (hombre, mujer u otro).
DIS	Permite comprender y profundizar en los discursos emitidos por los adolescentes en TikTok bajo el <i>hashtag</i> #eltoxico y #latoxica.
DISNV	Posibilita comprender y profundizar en los discursos no verbales emitidos por los adolescentes en TikTok, empleando las características de la plataforma bajo el <i>hashtag</i> #eltoxico y #latoxica.

Fuente: elaboración propia.

4.2.6. Fase 6: Producción de resultados

En esta fase, tras llevar a cabo el análisis, se presentan los resultados con el fin de proporcionar una visión detallada de los logros obtenidos en este proceso.

5. Resultados y discusión de estudio

Tras el análisis, se observa una presencia amplia de vídeos relacionados con la VNA, llegando a ser una tendencia en crecimiento el hecho de compartir este tipo de contenidos. Las piezas audiovisuales subidas bajo los *hashtags* #eltoxico y #latoxica reproducen comportamientos abusivos en relaciones de pareja,

idealizando las conductas violentas bajo la idea del «amor romántico» (Soldevila, Domínguez y Consolini, 2012). El contenido analizado incluye temas como la violencia física, la manipulación emocional, el control y la coerción. A pesar de mostrarse diferentes tipos de violencia, la más común y representada es la violencia psicológica, tal y como se evidencia en investigaciones previas, haciendo referencia a comportamientos como el control, los celos y la obsesión (Oyarzún et al., 2021). Este tipo de actitudes son tratadas a menudo con discursos de humor y parodia, dificultando el reconocimiento de la violencia. Algunas situaciones, como no contestar un WhatsApp instantáneamente o tardar en responder una llamada, representan un comportamiento que refleja falta de amor hacia la otra persona y que merece ser recriminado (figura 1). Las actitudes de represalias son parodiadas convirtiéndose en tendencias. A este tipo de vídeos también los acompañan *hashtags* como #broma, #humor, #risa y #amor.

Figura 1. Tendencias sobre violencia psicológica



Fuente: elaboración propia.

Existen retos virales centrados en provocar celos en la pareja para conocer su reacción, justificándose como una broma. Ante esto, la reacción de quien recibe la broma tiende a ser agresiva, mientras que la persona ejecutora de los hechos presenta una actitud de mofa ante las reacciones violentas. A pesar de observar la violencia física en alguna de las piezas audiovisuales, en la mayoría suele ejercerse verbalmente. Tal y como ha resultado en otros estudios

(Barrientos, 2021) esta actitud evidencia la falta de concienciación sobre la VNA. También se incidió en una tendencia a responsabilizar a la persona autora de la broma sobre el comportamiento abusivo, culpándola por no evitar la violencia o por provocar los sentimientos de celos o ira de su pareja.

La capacidad de TikTok de convertir en viral contenido a través de la mimesis (Rogers, 2021) fomenta los discursos en clave de humor, debido a la sucesión rápida de vídeos cortos. Esto da lugar a minimizar la gravedad de problemas sociales, como, por ejemplo, la violencia en la pareja (Albo-Cos, 2020). En lugar de estar enfocados a generar conciencia, muchos de los discursos sobre comportamientos tóxicos en esta red social tienden a la normalización. Esto promueve la aceptación de la violencia en las relaciones de pareja, lo que, de acuerdo con Matamoros-Fernández (2023), presenta ambivalencia en su impacto. Hablar en tono de humor sobre la violencia provoca que el maltrato se esconda bajo una tendencia viral, aumentando las visualizaciones, aunque también pueda promover la conciencia crítica.

Frente a ello, se pueden identificar patrones específicos en los discursos sobre comportamientos tóxicos en las relaciones de pareja. Uno de ellos es la aceptación alcanzada a través de la personalización de la experiencia. Cuando una persona narra su propia experiencia, puede hacer que otras conecten con su mensaje y se sientan identificadas, provocando la aceptación de esos comportamientos.

Sin embargo, esto puede tener un efecto negativo, ya que, en un intento de crear conciencia sobre la anomalía de los comportamientos tóxicos, muchas personas pueden narrarlo en TikTok como una realidad común, conectar con más personas y terminar rechazando este problema social. El humor puede ser una herramienta poderosa para conectar con los demás, pero también puede contribuir a trivializar conductas problemáticas. Este estudio refleja que el contenido de estos discursos no se enfoca en la prevención y educación, sino en la colectivización de una idea equívoca: los comportamientos abusivos son motivo de humor. Este fenómeno ocurre cuando se caricaturizan problemas sociales (Matamoros-Fernández, 2023) y de acuerdo con nuestro análisis, en el caso de la VNA, sigue el siguiente patrón (figura 2).

Figura 2. Ciclo de normalización de la VNA



Fuente: elaboración propia.

A pesar de que la mayoría de los vídeos reproducen, desde la parodia, comportamientos psicológicos abusivos, también se detectan algunos usuarios, aunque en minoría, expresando su preocupación por la falta de conciencia y la banalización del abuso en algunos de los audiovisuales viralizados en la plataforma (figura 3). Las piezas de concienciación denotan que es un problema real (Anacona et al., 2022; Sánchez-Villegas et al., 2022) y que hay creadores de contenidos con la necesidad de emitir este tipo de mensajes para evitar la normalización de la violencia.

Figura 3. Ejemplos de vídeos de concienciación



Estos videos consisten en difundir actitudes tóxicas para que sean fácilmente identificables y poder tomar conciencias sobre ellas. Tienen un enfoque educativo y psicológico.

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la perspectiva de género, presente en la investigación, se observa que, de acuerdo con Tarrío-Concejero et al. (2023), tanto chicos como chicas ejercen y son víctimas de estos comportamientos tóxicos.

Mientras que el análisis del discurso ayuda a comprender el contenido comunicativo, que se comparte en TikTok sobre la VNA, el análisis de la representación contribuye a entender la entidad construida sobre este problema en dicha plataforma. Tal y como se ha mencionado anteriormente, el formato de TikTok promueve que las actividades diarias, y los problemas sociales, entre otros, sean representados desde el humor y la parodia (Wang, 2020). Como consecuencia, la representación de la violencia se realiza, principalmente, utilizando iconos románticos y divertidos, etiquetas de humor y audios creados para realizar estas imitaciones, como, por ejemplo, «tag del

tóxico» o la simulación de contacto de un amante o una llamada insistente al móvil (figura 4).

Figura 4. Ejemplo de representación de la violencia



Fuente: elaboración propia.

La representación de la violencia se realiza a través de señales superficiales y hedónicas, en lugar de a través de argumentos racionales. Esto es conocido como la ruta periférica de persuasión, que se da particularmente en TikTok debido a su formato (Barta et al., 2023). Por ende, la representación de la violencia está llena de iconos relacionados con el placer y la felicidad, y de audios, contribuyendo a la aceptación de la violencia.

Como se observa a lo largo de los resultados, la representación de la violencia se hace a través del humor y la parodia porque el mensaje tiene mayor efectividad (Barta et al., 2023) y conduce a tener un mayor número de seguidores. Sin embargo, el rol del humor en la representación de la VNA promueve cinco riesgos, de acuerdo con nuestro análisis: (1) refuerza estereoti-

pos; (2) contribuye a la normalización de la violencia; (3) promueve relaciones tóxicas; (4) trivializa y normaliza la VNA, y (5) contribuye a la cultura de la aceptación y el silencio de este problema. Además, la representación caricaturizada de ese problema evidencia la falta de sensibilización y empatía con las víctimas de violencia.

La VNA está tan arraigada y presente en la sociedad que cuesta identificarla. Los celos y el control posesivo están romantizados (Alberdi, 2005). De esta forma, a pesar de las altas prevalencias encontradas en los estudios revisados, el problema de la violencia aparece representado en los vídeos como algo minimizado a nivel social, denotando la habilidad de TikTok para modificar la percepción de la realidad (Haenlein et al., 2020).

6. Conclusiones

Sobre la base de los resultados de esta investigación, se puede concluir que el estudio ofrece una visión detallada de la presencia y representación de la VNA en la plataforma TikTok. Esta red social se ha consolidado como la plataforma por excelencia para normalizar dichas conductas, debido a la facilidad que ofrece para parodiar y replicar problemas sociales de este tipo. Comparado con investigaciones previas realizadas por otros autores (Barta et al., 2023; Matamoros-Fernández, 2023; Brason y March, 2021), esta investigación aporta varios aspectos significativos al ámbito de estudio.

En primer lugar, los resultados indican que TikTok ha experimentado un crecimiento en la tendencia de compartir contenido relacionado con la VNA, en particular bajo los hashtags #eltoxico y #latoxica. Este contenido tiende a normalizar comportamientos abusivos en las relaciones de pareja bajo la fachada del «amor romántico». Aunque se identifican diferentes tipos de violencia, la violencia psicológica es la más común (Blanco-Ruiz, 2014) y es representada de manera humorística y paródica, dificultando el reconocimiento de la gravedad de estos comportamientos.

Además, se observa la existencia de retos virales que provocan celos en la pareja, justificados como bromas. Estos desafíos suelen desencadenar reacciones violentas, demostrando una falta de concienciación sobre la VNA. Esta investigación también destaca cómo TikTok, debido a su capacidad para viralizar contenido a través de la mimesis, promueve discursos que tienden a normalizar la VNA en lugar de generar conciencia sobre el problema, lo que lleva a la posible aceptación de la violencia en las relaciones de pareja.

Por otro lado, se identifican patrones específicos en los discursos sobre comportamientos tóxicos en las relaciones de pareja, como la personalización de experiencias que puede llevar a la aceptación de estos comportamientos. Sin embargo, esto puede tener un efecto negativo al normalizar conductas problemáticas.

En comparación con investigaciones previas, este estudio arroja luz sobre la forma en que TikTok utiliza el humor y la parodia para representar la VNA, lo que conlleva riesgos de refuerzo de estereotipos, normalización de

la violencia, promoción de relaciones tóxicas y trivialización del problema. Además, se subraya la influencia de TikTok en la percepción de la realidad y la dificultad de identificar la VNA, debido a su representación minimizada en la plataforma. Por lo tanto, se considera necesario fomentar acciones formativas sobre la tolerancia, el respeto y el género frente a la transmisión de contenido normalizado a través de TikTok.

Referencias bibliográficas

- ALBO-COS, Ú. (2020). «Cambio de perspectiva, comedia e interseccionalidad de #Esperancita en TikTok». *Virtualis*, 11 (21), 52-67.
- ALBERDI, I. (2005). «Cómo reconocer y cómo erradicar la violencia contra las mujeres». En: Obra Social "la Caixa". *Violencia: Tolerancia Cero*. Barcelona: Fundación "la Caixa". Recuperado de <<https://bit.ly/3NupPYj>>
- ANACONA, C. A. R. y GÓMEZ, J. A. M. (2022). *Violencia en el noviazgo: evaluación, prevención e intervención en los malos tratos en parejas jóvenes*. Bogotá: Editorial El Manual Moderno.
- ANDRADE-SALAZAR, J. A.; CASTRO, P. D.; GIRALDO, L. y MARTÍNEZ, L. (2013). «Relaciones tóxicas de pareja». *Psicología.com*, 17 (2), 1-15.
- BAJAR, M.; DOVIDIO, A. C.; DUHALDE, J.; GONZALÍA, N.; HESAYNE, I.; HUILLI, M. E. y TEJO, M. C. (2021). «Estudios sobre las violencias de género en noviazgos adolescentes. Indagaciones en contexto virtualizado». En: *Actas. Séptima Jornada de Investigación en Psicología*. Argentina: Universidad de la Plata. [Fecha de consulta: 23/04/23]. Recuperado de <<https://bit.ly/3L16USE>>
- BARTA, S.; BELANCHE, D.; FERNÁNDEZ, A. y FLAVIÁN, M. (2023). «Influencer marketing on TikTok: The effectiveness of humor and followers' hedonic experience». *Journal of Retailing and Consumer Services*, 70, 103149. <<https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2022.103149>>
- BARRIENTOS, M. A. (2021). «El impacto de la tecnología digital en las relaciones de pareja». *Socialium*, 5 (1), 163-179. <<https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2021.5.1.750>>
- BLANCO-RUIZ, M. (2014). «Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes». *Revista Comunicación y Medios*, 30, 124-141. <<https://doi.org/10.5354/rcm.v0i30.32375>>
- BRANSON, M. y MARCH, E. (2021). «Dangerous dating in the digital age: Jealousy, hostility, narcissism, and psychopathy as predictors of cyber dating abuse». *Computers in Human Behavior*, 119, 106711. <<https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106711>>
- BRAUN, V.; CLARKE, V. y WEATE, P. (2016). «Using thematic analysis in sport and exercise research». En: SMITH, B. y SPARKES, A. C. (eds.). *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise*. Londres: Taylor & Francis (Routledge). <<https://doi.org/10.4324/9781315762012.ch15>>
- CABELLO, A. (2017). «Myths of Romantic Love». *Devenir Cyborg 2.0*. Recuperado de <<https://devenircyborg.wordpress.com/2017/12/29/myths-of-romantic-love/>>
- CALA, V. y MARTÍNEZ-GIL, M. C. (2022). «Ciberviolencia en la pareja adolescente: análisis transcultural y de género en centros de secundaria». *Bordón*, 74 (2), 11-30.

- CALVETE, E.; FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, L.; ORUE, I.; MACHIMBARRENA, M. y GONZÁLEZ-CABRERA, J. (2020). «Validación de un cuestionario para evaluar el abuso en relaciones de pareja en adolescentes (CARPA), sus razones y las reacciones». *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 8 (1), 60-69.
<<https://doi.org/10.21134/rpcna.2021.08.1.8>>
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (2012). *Understanding teen dating violence* [en línea]. Estados Unidos. Recuperado de <<https://stacks.cdc.gov/view/cdc/13117>> [Fecha de consulta: 11/04/23].
- CIVILA, S. y JARAMILLO-DENT, D. (2022). «#Mixedcouples on TikTok: Performative hybridization and identity in the face of discrimination». *Social Media + Society*, 8 (3).
<<https://doi.org/10.1177/20563051221122464>>
- CROUCH, M. y MCKENZIE, H. (2006). «The logic of small samples in interview-based qualitative research». *Social Science Information*, 45 (4), 483-499.
<<https://doi.org/10.1177/0539018406069584>>
- EXNER-CORTENS, D. (2014). «Theory and teen dating violence victimization: Considering adolescent development». *Developmental Review*, 34 (2), 168-188.
<<https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.03.001>>
- HAENLEIN, M.; ANADOL, E.; FARNSWORTH, T.; HUGO, H.; HUNICHEN, J. y WELTE, D. (2020). «Navigating the new era of influencer marketing: how to be successful on Instagram». *TikTok & Co. Calif. Manag. Rev.*, 63 (1), 5-25.
<<https://doi.org/10.1177/0008125620958166>>
- HERRERA, C. (2009). *La construcción sociocultural de la realidad, el género y el amor romántico* [tesis doctoral]. Universidad Carlos III de Madrid.
- HERRICK, S.; HALLWARD, L. y DUNCAN, L. R. (2021). «This is just how I cope: An inductive thematic analysis of eating disorder recovery content created and shared on TikTok using #EDrecovery». *International Journal of Eating Disorders*, 54, 516-526.
<<https://doi.org/10.1002/eat.23463>>
- IBÁÑEZ, M. G.; VIÑALS, C. R. y DEL OLMO-ARRIAGA, J. L. (2022). «Instagram y Tiktok: el rol de la mujer en las redes sociales». *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review*, 9, 1-11.
<<https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3525>>
- JIMÉNEZ-PICÓN, N.; ROMERO-MARTÍN, M.; ROMERO-CASTILLO, R.; PALOMOLARA, J. C. y ALONSO-RUIZ, M. (2022). «Internalization of the Romantic Love Myths as a Risk Factor for Gender Violence: A Systematic Review and Meta-Analysis». *Sexuality Research and Social Policy*, 20, 837-854.
<<https://doi.org/10.1007/s13178-022-00747-2>>
- LELAURAIN, S.; FONTE, D.; GIGER, J.-C.; GUIGNARD, S. y LO MONACO, G. (2021). «Legitimizing Intimate Partner Violence: The Role of Romantic Love and the Mediating Effect of Patriarchal Ideologies». *Journal of Interpersonal Violence*, 36, 6351-6368.
<<https://doi.org/10.1177/0886260518818427>>
- MATAMOROS-FERNÁNDEZ, A. (2023). «Taking Humor Seriously on TikTok». *Social Media + Society*, 9 (1).
<<https://doi.org/10.1177/20563051231157609>>
- MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2019). *Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019*. Madrid: Ministerio de igualdad. Recuperado de <<https://bit.ly/3ldV4LD>>

- MONTERO-FERNÁNDEZ, D.; GARCÍA-ROJAS, A. D.; HERNANDO-GÓMEZ, Á. y DEL RÍO, F. J. (2022). «Validación del Cuestionario de Violencia Digital (Digital Violence Questionnaire, DVQ) en la pareja sentimental». *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28 (2), 1-21.
<<https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.26142>>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2021). *Violencia contra la mujer*. OMS. Recuperado de <<https://bit.ly/40xAdBu>> [Fecha de consulta: 23/04/23].
- OYARZÚN, J.; PEREDA, N. y GUILERA, G. (2021). «The prevalence and severity of teen dating violence victimization in community and at-risk adolescents in Spain». *Child & Adolescent Development*, 178, 39-58.
<<https://doi.org/10.1002/cad.20433>>
- PEÑA-FERNÁNDEZ, S.; LARRONDO-URETA, A. y MORALES-I-GRAS, J. (2023). «Feminismo, identidad de género y polarización en TikTok y Twitter». *Comunicar*, 75, 40-60.
<<https://doi.org/10.3916/C75-2023-04>>
- ROGERS, L. G. (2021). «TikTok teens: Turbulent identities for turbulent times». *Film, Fashion & Consumption*, 10 (2), 377-400.
<https://doi.org/10.1386/ffc_00031_1>
- RODRÍGUEZ-CASTRO, Y. y ALONSO-RUIDO, P. (2015). «Análisis de los discursos de los y las jóvenes sobre la violencia en las relaciones de pareja». *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2, 15-18.
<<https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.02.235>>
- SÁNCHEZ-VILLEGAS, M.; PÉREZ-RUIZ, N.; VISBAL-BERRIO, Y.; ADRIÁN-PÉREZ, J.; AVILA, O.D. y SCHLEGEL-DÍAZ, A. (2022). «Representaciones sociales sobre la violencia en el noviazgo desde la perspectiva del hombre como víctima: develando la otra cara del problema». *Límite (Arica)*, 17.
<<http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652022000100215>>
- SOLDEVILA, A; DOMÍNGUEZ, A y CONSOLINI, L. (2012). «¿Celos, amor, culpa o patología? Cómo perciben la violencia de género en sus relaciones de pareja los/as estudiantes de Trabajo Social». Actas del 2.º Congreso Interdisciplinario sobre Género y Sociedad: “Lo personal es político”.
- SHARMA, M.; MINDERMAN, S.; ROGERS-SMITH, C.; LEECH, G.; SNODIN, B.; AHUJA, J.; SANDBRINK, J. B.; MONRAD, J. T.; ALTMAN, G.; DHALIWAL, G.; FINNVEDEN, L.; NORMAN, A. J.; OEHM, S. B.; SANDKÜHLER, J. F.; MELLAN, T.; KULVEIT, J.; CHINDELEVITCH, L.; FLAXMAN, S.; GAL, Y.; MISHRA, S.; BRAUNER, J. M. y BHATT, S. (2021). «Understanding the effectiveness of government interventions in Europe’s second wave of COVID-19». *Nature Communication*, 12, 5820, 1-13.
<<https://doi.org/10.1101/2021.03.25.21254330>>
- TARRIÑO-CONCEJERO, L.; DE LOS ÁNGELES GARCÍA-CARPINTERO, M.; BARRIENTOS-TRIGO, S. y GIL-GARCÍA, E. (2023). «Violencia en el noviazgo y su relación con la ansiedad, la depresión y el estrés en jóvenes universitarios andaluces». *Enfermería Clínica*, 33 (1), 48-60.
<<https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2022.07.004>>
- TEJEDOR-CALVO, S.; CERVI, L.; ROBLEDO-DIOSES, K. y PULIDO-RODRÍGUEZ, C. (2022). «Desafíos del uso de TikTok como plataforma educativa: Una red temática donde el humor supera al debate». *Aula Abierta*, 51 (2), 121-128.
<<https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.121-128>>
- VIZCAÍNO-VERDÚ, A. y ABIDIN, C. (2022). «Music challenge memes on TikTok: Understanding in-group storytelling videos». *International Journal of Communi-*

- cation*, 16 (26), 883-908. Recuperado de <<https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/18141>>
- WANG, Y. (2020). «Humor and camera view on mobile short-form video apps influence user experience and technology-adoption intent, an example of Tiktok (DouYin)». *Comput. Hum. Behav*, 110. <<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106373>>
- WE ARE SOCIAL (2023). «Digital in 2023». *Datareportal*. Recuperado de <<https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report>> [Fecha de consulta: 03/03/23].
- WOLF, B. (2018). «Gender-based violence in discourse. A comparative study on anti-violence communication initiatives across Europe, in Austria and Spain». *Anàlisi*, 59, 1-27. <<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3164>>
- WOLFE, D. A.; CROOKS, C.; JAFFE, P.; CHIODO, D.; HUGHES, R.; ELLIS, W.; STITT, L. y DONNER, A. (2009). «A school-based program to prevent adolescent dating violence: a cluster randomized trial». *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163 (8), 692-699. <<https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.69>>
- YELA GARCÍA, C. (2003). «La otra cara del amor: Mitos, paradojas y problemas». *Encuentros en Psicología Social*, 1 (2), 263-267.

Profesores en TikTok: estrategias y recursos creativos para la divulgación y viralización de contenido. ¿Una evolución en la educación?

Iván Sánchez-López
Rosabel Roig-Vila

Universidad de Alicante

ivan.sanchez@ua.es

rosabel.roig@ua.es

Edna Manotas Salcedo

Universidad del Norte

ednam@uninorte.edu.co



© de los autores

Fecha de presentación: mayo de 2023
Fecha de aceptación: noviembre de 2023
Fecha de publicación: diciembre de 2023

Cita recomendada: SÁNCHEZ-LÓPEZ, I.; ROIG-VILA, R. y MANOTAS SALCEDO, E. (2023). «Profesores en TikTok: estrategias y recursos creativos para la divulgación y viralización de contenido. ¿Una evolución en la educación?». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 69, 93-112. DOI: <<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3634>>

Resumen

TikTok está experimentando un crecimiento exponencial, especialmente entre las generaciones más jóvenes. En el contexto educativo, algunos profesores están utilizando la plataforma para divulgar y viralizar publicaciones personales. En esta investigación, se utiliza el análisis del discurso multimodal junto a la *Grounded Theory* y el *Constant Comparative Method* para conocer e interpretar los recursos y las estrategias que emplean los profesionales de la educación para la creación de contenidos. Se comprueba que los profesores utilizan diferentes tipos de *affordances* de la plataforma TikTok. En los *affordances* tecnológicos, destaca el recurso del vídeo corto, y el «plano *selfie*» y la voz propia para el posicionamiento identitario, por encima de la música o la fonomímica. En los *affordances* sociales, se encuentran el seguimiento de tendencias, el tono desenfadado y optimista, los juegos y el humor. En los *affordances* heredados, la pizarra y el rotulador, la centralidad de los exámenes o la persistencia del aula se introducen en la virtualidad. Se produce un fenómeno tensional entre estos analogismos y la dirección opuesta: la «tiktokificación» del espacio educativo. En ciertos perfiles, la finalidad educativa es substituida por una orientación hacia el crecimiento personal en la red y la promoción y comercialización de productos, imitando procesos propios de los *influencers*. También se detecta una sobreexposi-

ción del alumnado en coreografías, e indicadores de sexualización del contenido, en una apropiación del rol de profesor con fines instrumentales. Al mismo tiempo, la plataforma posibilita la visibilidad del ejercicio de perfiles de carácter educativo que ofrecen una accesibilidad expandida a contenidos pedagógicos muy específicos y concretos, sin que esto se consolide en la implementación de estrategias de *micro-learning*, ni supongan una ruptura radical con la educación tradicional.

Palabras clave: TikTok; educación; recursos educativos; profesores; aprendizaje en línea; aprendizaje digital

Resum. *Professors a TikTok: estratègies i recursos creatius per a la divulgació i viralització de contingut. Una evolució en l'educació?*

TikTok està experimentant un creixement exponencial, especialment entre les generacions més joves. En el context educatiu, alguns professors utilitzen la plataforma per divulgar i viralitzar publicacions personals. En aquesta recerca, es fa servir l'anàlisi del discurs multimodal juntament amb la teoria fonamentada i el mètode comparatiu constant per conèixer i interpretar els recursos i les estratègies que empren els professionals de l'educació per crear continguts. Es comprova que els professors utilitzen diferents tipus d'abastabilitats (*affordances*) de la plataforma TikTok. En les abastabilitats tecnològiques, destaca el recurs del vídeo curt i el pla *selfie* i la veu pròpia per al posicionament identitari, per sobre de la música o la fonomímica. En les abastabilitats socials, es troben el seguiment de tendències, el to desenfadat i optimista, els jocs i l'humor. En les abastabilitats heretades, la pissarra i el retolador, la centralitat dels exàmens o la persistència de l'aula s'introdueixen en la virtualitat. Es produeix un fenomen tensional entre aquests analogismes i la direcció oposada: la «tiktokificació» de l'espai educatiu. En certs perfils, la finalitat educativa és substituïda per una orientació cap al creixement personal en la xarxa i la promoció i comercialització de productes, imitant processos propis dels *influencers*. També es detecta una sobreexposició de l'alumnat en coreografies i indicadors de sexualització del contingut, en una apropiació del rol de professor amb finalitats instrumentals. Alhora, la plataforma possibilita la visibilitat de l'exercici de perfils de caràcter educatiu que ofereixen una accesibilitat expandida a continguts pedagògics molt específics i concrets, sense que això es consolidi en la implementació d'estratègies de microaprenentatge, ni suposin una ruptura radical amb l'educació tradicional.

Paraules clau: TikTok; educació; recursos educatius; professors; aprenentatge en línia; aprenentatge digital

Abstract. *Teachers on TikTok: Creative strategies and resources for making content go viral. An evolution in education?*

TikTok is experiencing exponential growth, especially among the younger generation. In the educational context, teachers are using the platform to disseminate personal publications and make them go viral. In this study, multimodal discourse analysis is used, together with grounded theory and the constant comparative method, to understand and interpret the resources and strategies being deployed by teachers to create content. It is found that teachers use different types of affordances of the TikTok platform. In terms of technological affordances, the short video stands out, as well as the 'selfie shot' and the teacher's own voice for representing themselves, rather than music or lip-synching. In terms of social affordances, there is trend-following, a casual and optimistic tone, games and humour. In terms of inherited affordances, the whiteboard and marker pen, the centrality of exams or the continued use of the classroom are introduced into the virtual world. This creates

tension between these analogisms and their opposite: the 'Tiktokification' of the educational space. In the case of certain profiles, the educational purpose is replaced by a move towards personal growth on the internet and the promotion and commercialisation of products, imitating processes typical of influencers. There is also an overexposure of choreographed students, as well as indicators of sexualization of content, in an appropriation of the role of teacher for particular purposes. At the same time, the platform enables the visibility of educational profiles that offer expanded accessibility to very specific and concrete pedagogical content, without this resulting in the implementation of micro-learning strategies or representing a radical break with traditional education.

Keywords: TikTok; education; affordances; teachers; online learning; digital learning

1. Introducción

1.1. *TikTok como fenómeno social global*

TikTok es una red social que, desde su lanzamiento en 2016, ha ido creciendo exponencialmente en popularidad (Fung y Hu, 2022), especialmente, entre las generaciones más jóvenes. La plataforma se fundamenta en la creación, el visionado y la compartición de vídeos cortos (Wahid et al., 2023). Su rápido aumento, superando la barrera del billón de usuarios en septiembre de 2021 (Lyons, 2021), junto con su origen chino, fuera del monopolio de Silicon Valley, han provocado que la aplicación sea objeto de escrutinio público en occidente. Para Schellewald (2021), este escrutinio no ha conllevado un verdadero avance en la comprensión de la plataforma, a la que se considera de forma generalizada como entretenimiento simple o infantil. Se produce una asociación de carácter paternalista vinculada a una iconografía, unos rituales y unos espacios de personas adolescentes, potenciados por los bailes y los retos, en lo que Kennedy (2020) califica como una celebración de la cultura juvenil y una proclamación de TikTok como una historia de éxito capitalista en una crisis económica global.

Uno de los componentes que genera mayor controversia en TikTok es el algoritmo y su funcionamiento. A partir del *User-generated Content*, este se basa en el modelo «For You», diseñado para proveer a los usuarios de contenido personalizado significativo e interesante sin la necesidad de búsquedas adicionales (Alekhin, 2021). Opera mediante la observación y el refuerzo de los hábitos del propio usuario, de los tiempos de visualización y de las interacciones. Otra de sus características es la del posicionamiento y la multiplicación exponencial de la visibilidad de celebridades y marcas (Hu, 2020). Las suspicacias sobre el funcionamiento de la aplicación, con cuestiones sensibles como el tratamiento de los datos personales y la privacidad en primer plano, aumentaron con la filtración de documentos internos en los que se instruía a los moderadores para suprimir algorítmicamente las publicaciones de usuarios considerados «abnormal», «ugly», «slummy», y para censurar contenido políticamente «defamatory» e ideológicamente «vulgar» (Biddle, Riberiro y Dias, 2020).

1.2. Creatividad, motivación y viralidad en TikTok

TikTok, desde su conceptualización y su interfaz, facilita e impulsa la generación de contenido de forma rápida. Integra herramientas para la grabación, la interacción, la edición y la difusión. Meng y Leung (2021) lo denominan «virtual playground». Se vincula a creadores y seguidores a través del acto generativo y participativo, aunque también existe un consumo pasivo (Montag, Yang y Elhai, 2021).

Se han encontrado diferentes motores para comprender este uso activo/pasivo. Siguiendo la teoría de usos y gratificaciones, Bucknell-Bossen y Kotasz (2020) destacan el entretenimiento y la cuestión afectiva. Omar y Dequan (2020) apuntan hacia la necesidad de evasión en el consumo y la autoexpresión en la participación y producción. Meng y Leung (2021) identifican seis factores que determinan la gratificación en el uso de la plataforma: evasión, moda, entretenimiento, búsqueda de información, monetización y sociabilización.

TikTok presenta una serie de *affordances* que permiten potenciar la viralización de los contenidos generados por sus usuarios (o, al menos, la ampliación de su alcance). Retomamos aquí la conceptualización de Ronzhyn, Cardenal y Batlle Rubio (2022) del término, como las propiedades percibidas, reales o imaginarias, de las redes sociales, que surgen de la relación entre lo tecnológico, lo social y lo contextual, que permiten y limitan usos específicos de las plataformas. En el apartado más tecnológico, encontraríamos el uso de *hashtags*, o funciones propias como *Responder*, *Duet* o *green screen*. En el apartado contextual y social, los más reconocibles son los retos y los bailes (Kennedy, 2020), pero también las bromas y los chistes en fórmulas de comedia/humor (Schellewald, 2021).

1.3. Investigación sobre TikTok: la vertiente educativa

Más allá del escrutinio general, la comunidad científica sí está prestando atención al fenómeno, situándose en diferentes dimensiones. Se abordan, principalmente, aspectos relacionados con el análisis de contenido sobre temas, popularidad y tendencias (Huebner, 2022), la vertiente comercial y de marketing (Wahid et al., 2023), política, participación y activismo (Jia y Liang, 2021, y los efectos, especialmente todo lo relacionado con salud mental, *engagement* y adicción (McCrary, Best y Maddock, 2022).

En la vertiente educativa, diversas investigaciones profundizan en la relación entre TikTok y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los estudios que emplean cuestionarios de percepción en usuarios/alumnos con experiencias prediseñadas (Liu, 2023; Yélamos-Guerra, García-Gámez y Moreno-Ortiz, 2022) denotan, de forma muy genérica, una valoración positiva de la experiencia educativa. La cuestión del *engagement* se presenta, aquí, como un elemento central (Adnan, Ramli e Ismail, 2021). De forma generalizada, se visibiliza un cambio de estatus en la relación profesor-alumno que se configura a

través de la plataforma (Vizcaíno y Abidin, 2023). Esto va en la línea de investigaciones realizadas en otras redes sociales (Seifert, 2016). Son más limitados los trabajos que atienden a labor generativa, la del profesor a través de la plataforma, como el realizado por Hartung et al. (2022).

El objetivo principal de esta investigación es el de analizar las características de las publicaciones de profesores del ámbito iberoamericano con un mayor número de seguidores en TikTok, poniendo especial énfasis en los recursos y las estrategias que emplean para impulsar la divulgación y la viralización de sus contenidos. Como objetivo secundario, se establece una revisión de la forma en que estos contenidos configuran la relación entre TikTok y la educación tradicional.

2. Metodología

Para alcanzar el objetivo marcado, procedemos con un análisis del discurso multimodal fundamentado en la *Grounded Theory* junto con el CCM (*Constant Comparative Method*). La *Grounded Theory* es una metodología de análisis unida a la recogida de datos que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva (Glaser, 1992). El CCM combina la categorización inductiva con una comparación simultánea de todas las unidades de significado obtenidas (Glaser y Strauss, 1967). La investigación se realiza sobre cien publicaciones realizadas por diez perfiles del ámbito iberoamericano (diez por perfil). Los resultados se recogen en un libro de códigos sistematizado con el apoyo de la herramienta Atlas.TI.

Para la selección de los perfiles, se ha recurrido a una muestra de carácter subjetivo por decisión razonada, en que las unidades de muestra no se eligen usando procedimientos probabilísticos, sino en función de algunas de sus características (Corbetta, 2007). Atendiendo al objetivo, las características que configuraron los criterios de selección fueron:

1. Se identifica como profesor/profesora.
2. Pertenece al ámbito iberoamericano.
3. Cuenta con el mayor número de usuarios por país.
4. Se equilibra la presencia de hombres y mujeres.

La exploración para la selección de la muestra se realizó a través de la aplicación de TikTok entre el 22 y el 25 de abril. En la tabla 1 se recoge la configuración definitiva, junto con los datos principales de los perfiles. Para proteger su identidad, se han anonimizado los nombres y se han excluido los datos que podrían comprometer su privacidad.

Tabla 1. Composición final de la muestra de profesores y profesoras iberoamericanos

Perfil	Seguidores	Me gusta	Siguiendo	Nacionalidad
Profesora 1	9,2M	97,4M	159	Brasil
Profesora 2	2,1M	40,6M	23	España
Profesora 3	1,6M	16M	3517	México
Profesor 4	1M	9,5M	3812	Perú
Profesora 5	721,2K	10,3M	246	España
Profesora 6	471,7K	10M	62	Argentina
Profesor 7	237,4K	2,2M	130	República Dominicana
Profesor 8	141,9K	1,6M	35	Colombia
Profesor 9	119,8K	464,2K	9894	Guatemala
Profesor 10	90,8K	1,7M	447	Costa Rica

Fuente: elaboración propia.

Una vez finalizada la selección de la muestra, se procedió con la extracción de las publicaciones y la sistematización de la información más relevante (texto de la publicación, *hashtags*, enlace, *likes*, comentarios, tipo de audio utilizado) en una base de datos. Atendiendo a la diversidad de la frecuencia en las publicaciones para cada uno de los perfiles, se estableció la fecha del día 25 de abril como punto de partida para realizar una selección regresiva de los diez últimos posts.

El enfoque inductivo ofrece la posibilidad de proceder con un análisis del discurso para el que no se encuentran referentes consolidados específicos en TikTok. Aunque sí encontramos aproximaciones a través de otras técnicas vinculadas a la etnografía digital (Schellewald, 2021) y el *walkthrough method* y análisis del contenido de imágenes visuales de Bell (2001) empleado en Vizcaíno y Abidin (2023).

3. Resultados

Tras un primer análisis general de las cien publicaciones de la muestra, se procedió con una anotación sistemática, un resaltado de la información más relevante y un volcado de datos en el programa Atlas.TI. En una segunda lectura, se establecieron relaciones y se priorizaron los datos que se consideraron más relevantes. Finalmente, y para facilitar su visualización, se procedió a la elaboración de una serie de tablas categorizadas en función de los *affordances* de la plataforma TikTok. Por último, durante el proceso inductivo se constataron una serie de tensiones en los discursos de las publicaciones analizadas, que quedan recogidas en una última tabla.

3.1. *Affordances tecnológicas*

En la tabla 2 se muestran los recursos tecnológicos digitalizados que el profesorado de la muestra utiliza en la plataforma, junto con una explicación de sus características y de su implementación.

Tabla 2. *Affordances* tecnológicos digitalizados y las características de su uso por parte de las y los profesores de la muestra

Texto diegético en el vídeo de la publicación	
Texto diegético	Fijar conocimiento Se utiliza en el desarrollo de los problemas matemáticos y para las correcciones ortográficas.
	Rotulador sobre pizarra Mantiene un rol fundamental en la secuenciación de las explicaciones de contenidos.
Uso de la oralidad prerregistrada	
Oralidad	Centralidad voz Forma parte del reconocimiento identitario y la construcción de la imagen personal. Micrófono de móvil + micros externos en algunos perfiles.
	Interpretación Locución expresiva.
	Centralidad explicativa Función pedagógica nuclear. El peso de las explicaciones recae sobre el discurso oral monológico.
Material audiovisual núcleo de las publicaciones	
Vídeo	Plano <i>selfie</i> Presencia constante del perfil en imagen. Uso de soporte (sin brazo extendido).
	Frontalidad Mirada directa a cámara. Ruptura cuarta pared.
	Plano fijo En horizontal y sin movimientos de cámara.
	Cortes limitados No suele realizarse un montaje complejo.
	Cámara del móvil Dispositivo móvil como fuente de la imagen.
	Brevedad La mayoría de los vídeos no supera los 45 segundos. Excepción en resolución de ecuaciones (cerca de los 3 minutos máximos).
	Repetición Formatos y mecanismos narrativos se repiten.

Fuente: elaboración propia.

En la figura 1 podemos constatar de forma visual la relevancia de lo que hemos denominado «plano *selfie*», frontal y con una mirada dirigida a la cámara.

Figura 1. Visualización del uso de los *affordances* tecnológicos digitalizados por parte de los profesores 5, 7 y 6 de la muestra



Fuente: elaboración propia.

Los *affordances* tecnológicos digitales son aquellos que ofrece la propia plataforma a través de su interfaz. En la tabla 3, se enumeran de forma individualizada, siempre atendiendo a su utilización por parte del profesorado.

Tabla 3. *Affordances* tecnológicos digitales de la plataforma TikTok y su uso por parte de las y los profesores

Texto en post	Mensajes textuales de las publicaciones	
	Mensajes	Breves y directos. Redundantes respecto a vídeo. Llamadas a la acción. Conectividad con otras redes.
	Hashtags	Posicionamiento y categorización.
Almacenaje	Las publicaciones quedan registradas bajo un mismo perfil.	
Categorización	El uso de hashtags permite categorizar. Su uso es secundario: la mayoría de # persigue la viralización, no la identificación.	
Interacciones	Posibilidades de interacción en las publicaciones.	
	Respuesta a comentarios	Varían mucho en cada perfil. En general se produce una interacción baja.
Texto	Texto integrado a través de la app.	
	Sobreimpresionado	Refuerza o contrasta con el mensaje del discurso oral o visual. Valor expresivo a través de color, tamaño y posición.
	Cartelas	Identificación del contenido.
	Emojis	Uso muy limitado

Audio	Audio integrado a través de la app.	
	Sonido original	La voz personal es la más utilizada.
	Sonido directo	No hay postproducción – amateurismo.
	Audio terceros	Reutilización y remezcla de materiales de terceros (uso menor).
	Canciones	Música ambiente. Cortinillas. Fonomímica (uso menor).
Stickers	Integración de elementos animados o fijos sobre el vídeo.	
	Stickers	Uso limitado con finalidades estéticas.
	Animaciones / GIF	Espectacularización a partir del discurso. Refuerza o contrasta el mensaje oral y textual.
Efectos	Usos de los efectos que proporciona la app.	
	Filtros	Algunos perfiles utilizan filtros de belleza.
	Quiz	Integración de juegos con finalidades didácticas (uso menor).
	Retos (función)	Minijuegos animados que permiten impulsar los retos (uso menor).
	Green screen	Uso recurrente para presentar en segundo plano ejercicios o los materiales de los que se está hablando.
	Duet	Permite agregar contenido a partir de la propuesta de otro perfil (uso menor).
	Respuesta	Función para responder de forma directa a los comentarios a través de un vídeo. El comentario aparece sobreimpresionado en la pantalla. Uso recurrente.
	Conectividad	Vinculación con usuarios y con otras apps y plataformas.
Target ampliado y heterodoxo		Ruptura 4ª pared del aula. Receptores que no son alumnos.
Colaboraciones limitadas		No se visibilizan cuentas de terceros o colaboraciones. El uso de <i>duet</i> es muy limitado.
Vector transmedia		Direcciona hacia otras cuentas y aplicaciones del perfil. Ampliación de materiales y recursos en otras plataformas.

Fuente: elaboración propia.

Se observa aquí el uso operativo de algunos de los recursos que ofrece la plataforma, como el *green screen* o el *duet*. También es significativo el empleo pragmático de funciones como el texto sobreimpresionado, con su valor enfático o contrastivo, o la respuesta a los comentarios, que permite de una forma orgánica la participación asíncrona y el protagonismo de los seguidores en el *feed* (figura 2). Por otro lado, opciones como la integración de la música, tan populares en la plataforma, quedan en la muestra en un segundo plano, priorizándose la voz.

Figura 2. Muestra del uso de AT digitales por parte de los profesores 9, 2 y 10

Fuente: elaboración propia.

3.2. Affordances sociales

Para los *affordances* de carácter social, aquellos que fomentan un uso determinado de una plataforma y sus recursos, se presentan dos tablas. En la tabla 4, se distinguen los elementos propios de la red social TikTok.

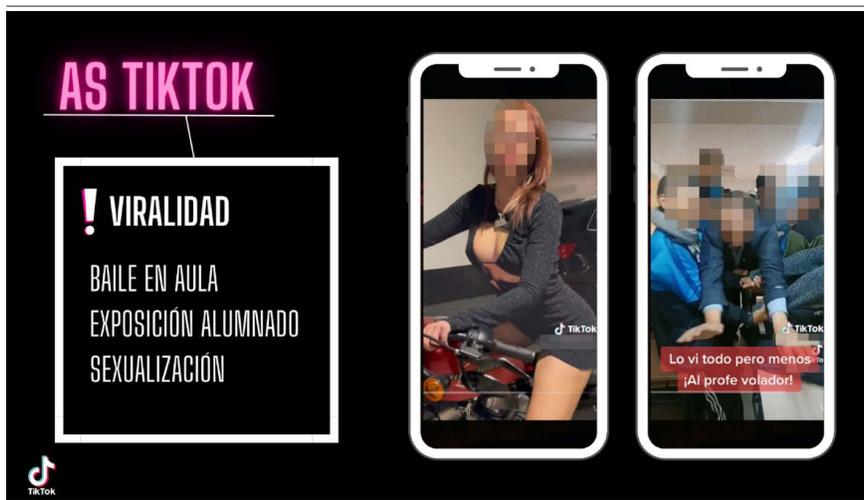
Tabla 4. *Affordances* sociales propios de la plataforma TikTok empleados por las y los profesores

Baile/Coreografía	Uso específico por parte de unos perfiles. Parece orientarse más hacia la viralización de contenido que hacia fines pedagógicos.
Optimismo y diversión	Tono distendido e informal, felicidad aparente, espíritu lúdico.
Humor	Integración de bromas y memes (uso menor).
Fonómica	Movimiento de labios sobre voz de terceros para generar contraste con el contenido visual o textual (uso menor).
Retos	Desafíos aceptados o propuestos a la comunidad (uso menor).
Respuesta a comentarios	Aprovechamiento de la función integrada de respuesta a comentarios (uso recurrente).
Sexualización / Empoderamiento sexual	Indicadores (posición, gesto, exposición del cuerpo, movimiento de cámara) que apelan a una proyección de la sexualidad.
<i>Trends</i>	Mención y reproducción de temas de tendencia (uso menor).
Espacio privado	Muestra en el fondo de los espacios físicos privados (hogares, habitualmente).

Fuente: elaboración propia.

Si bien hay un aprovechamiento de aspectos sociales clave de la plataforma, como el seguimiento de tendencias, la respuesta directa a la comunidad y el tono desenfadado y optimista, se aprecia aquí una disyuntiva entre los profesores que se focalizan en el contenido educativo y aquellos que persiguen un crecimiento de su perfil y una viralización de sus contenidos. Estos últimos muestran una mayor tendencia a emplear la coreografía y los bailes, e incluso una sexualización de sus propuestas. En estos casos, se produce además una exposición del alumnado. Se visualiza esta situación en la figura 3.

Figura 3. Estrategias para la viralización de contenido vinculadas a *affordances* sociales de TikTok en profesores 1 y 4



Fuente: elaboración propia.

En la tabla 5, se sintetizan los elementos sociales que son propios de las redes sociales, y que han sido detectados en el análisis de las publicaciones.

Tabla 5. *Affordances* sociales propios de las redes sociales empleados por las y los profesores

Posicionamiento identitario	Gestualidad, cuerpo, voy y acciones generan una identificación del perfil.
Intimidad y sobreexposición	Exposición de la vida personal y privada. Vulneración de la intimidad del alumnado; exposición de menores en vídeos.
Cercanía	Lenguaje próximo y trato de confianza en el discurso.
Apoyo emocional	Publicaciones destinadas a subir la moral y animar a los usuarios (fórmula de <i>coach</i>).
Recomendaciones y consejos; referente	Se asume el rol de curador y prescriptor de aplicaciones y contenidos.
Temáticas eclécticas convergentes en perfil	No se aborda únicamente la educación: la narrativa educativa se bifurca en función del perfil y sus intereses.
Hibridación de contextos y roles	Rompe con el espacio educativo y el rol tradicional del profesor.
Cultura popular	Exposición de referentes conocidos del <i>mainstream</i> .
<i>Influencerismo</i>	Adopta cualidades propias de los <i>influencers</i> , como las recomendaciones de productos, los consejos y las prescripciones.
Apelaciones y llamada a la acción	Mención directa a los usuarios (protagonismo). Recurrente uso del «guarda, comparte, comenta, <i>like</i> , sigue, participa e inscribete».
Interacción asincrónica	No se produce una participación en tiempo real con los usuarios en el tiempo de la publicación.
Dialogicas no horizontales	Se generan intercambios de información, pero con opciones y funciones diferentes para emisores y receptores.
<i>Branding</i>	Definición de marca personal a través de cartelas, logos, tipografías, puesta en escena recurrente...
Comercialización	<i>Product placement</i> con mención de marcas. Venta de cursos propios en otras aplicaciones.

Fuente: elaboración propia.

En este punto se aprecia una reconfiguración del rol tradicional del profesor, orientado fundamentalmente a cuestiones pedagógicas, abriéndose los contenidos a cuestiones e intereses personales. Algunas funciones analógicas como el acompañamiento y el asesoramiento se hibridan con funciones más propias de las redes sociales como la curación de contenidos y la prescripción. En más de la mitad de los perfiles analizados, además, se observa una finalidad comercial en alguna de sus publicaciones, empleándose estrategias como el *product placement* o la redirección hacia servicios o contenidos de pago.

3.3. *Affordances heredados*

Además de los *affordances* conceptualizados previamente, en el análisis se han detectado un tipo de prestaciones heredadas del universo propio de la educación e integradas en la virtualidad de TikTok, en lo que podríamos denominar como «analogismos». La incorporación virtual del recurso a la pizarra y el rotulador, la apropiación del rol e imagen del profesor o la permanencia del

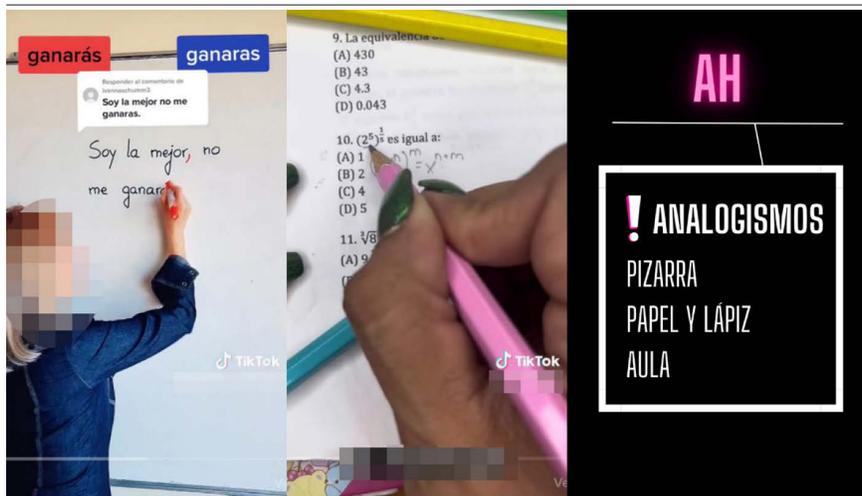
aula como espacio educativo son algunos de los destacados. Se recogen en la tabla 6 y se muestran en la figura 4.

Tabla 6. *Affordances* heredados utilizados por las y los profesores en sus publicaciones de TikTok

Profesor como rol y estatus	Apropiación del rol para el posicionamiento del perfil. Se utiliza como valor agregado y seña identitaria.
Discurso monológico	Una única voz es la que da cuenta de los contenidos.
Aula como espacio educativo	Se sigue manteniendo el aula tradicional como espacio educativo contextual de los vídeos (uso menor).
Pizarra y rotulador	Uso analógico filmado. Permite fijar y desarrollar los discursos pedagógicos en procesos complejos.
Papel y lápices	Uso analógico filmado. Permite fijar y desarrollar los discursos pedagógicos en procesos complejos.
Centralidad exámenes	Examen como objetivo final del aprendizaje (uso específico en determinados perfiles).

Fuente: elaboración propia.

Figura 4. *Affordances* heredados empleados en las publicaciones de las profesoras 2 y 3



Fuente: elaboración propia.

3.4. *Affordances destacados*

A modo de síntesis, la tabla 7 recoge un compendio de los *affordances* más destacados que se revelan en el análisis, segmentados por categoría.

Tabla 7. Compendio de los principales *affordances* empleados por profesores en la plataforma TikTok

Principales <i>affordances</i> tecnológicos en TikTok		
Digitalizados	Oralidad	Centralidad de la voz
	Vídeo	Plano <i>selfie</i> Frontalidad
Digitales	Texto en post	<i>Hashtags</i>
	Texto	Texto sobreimpresionado
	Audio en post	Canciones Sonido original
	Efectos	<i>Green screen</i> Respuesta
	Conectividad	Vector transmedia
Principales <i>affordances</i> sociales en TikTok		
Generales	Posicionamiento identitario	
	Intimidad y sobreexposición	
	Cercanía	
	Apoyo emocional	
	Recomendaciones y consejos; referente	
	Dialógicas no horizontales	
	<i>Influencerismo</i>	
	Apelaciones y llamada a la acción	
	Branding	
Propios de TikTok	Comercialización	
	Baile/Coreografía	
	Optimismo y diversión	
	Humor	
	Respuesta a comentarios Sexualización / empoderamiento sexual	
Principales <i>affordances</i> heredados en TikTok		
Analogismos educativos	Profesor como rol y estatus	
	Discurso monológico	
	Pizarra y rotulador	
	Papel y lápices	

Fuente: elaboración propia.

3.5. Tensiones

El ADM revela, a su vez, toda una serie de tensiones observables en la composición y la orientación de los materiales que componen la muestra (tabla 8). Estas se generan en el proceso de transición del universo educativo al ámbito de TikTok. Apunta hacia una situación iniciática, donde aún se están gestando propuestas originales educativas específicas para la plataforma. Esto no significa que no se hayan generado todavía, sino que están adaptándose y experimentando con todo su hipotético potencial.

Tabla 8. Tensiones observables en el discurso analizado de las y los profesores en TikTok

Analogismos	VS	Tiktokificación
Elementos propios de la educación tradicional se trasladan al ámbito virtual de TikTok (aula, pizarra, rotuladores...).		Se ejecutan acciones propias de TikTok (coreografías y bailes, fonomímica, memes de vídeo...) al espacio del aula.
Cercanía	VS	Exposición
Comportamiento, discurso y trato próximo y personal.		Revelación de la intimidad y sobreexposición pública, que se extiende al alumnado.
Identificación	VS	Narcisismo
Presencia continuada y estilemas propios que impulsan el reconocimiento.		Posicionamiento del yo y voluntad de aumentar la popularidad personal.
Participación	VS	Interacción básica
Intervenciones significativas por parte de los receptores iniciales y comunicación igualitaria.		Acciones puntuales que benefician principalmente al perfil emisor (<i>like</i> , sigue, comparte).
Motivación	VS	Fandom
Estimular y despertar el interés por los contenidos educativos y el proceso de aprendizaje.		Seguimiento por el interés y entusiasmo que despierta una personalidad o perfil, opacando el contenido educativo.
Formación reglada	VS	Microaprendizaje aleatorio
Proceso educativo pautado y sistematizado, incluyendo contenidos, metodologías y objetivos.		Contenidos muy concretos y específicos, sin un desarrollo programado ni una progresión establecida.
Fin pedagógico	VS	Fin comercial
La finalidad comunicativa es enseñar.		La finalidad comunicativa es la venta de productos, servicios o del propio perfil.
Profesor	VS	Celebrity / Influencer
Persona que tiene por oficio enseñar.		Persona famosa o persona influyente (poder y estatus).

Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

Los profesores utilizan recursos y estrategias tecnológicas y sociales propias de TikTok para la creación de sus contenidos en la red social. De forma paralela, introducen estilemas propios del profesorado en la plataforma, en una relación bidireccional que, en algunos casos, se demuestra conflictiva.

Frente a otros estudios que se focalizan en la innovación tecnológica (Lee, 2022), el *Social Media Learning Activities* (Zghebig y Dabbagh, 2020) o los entornos inmersivos (Sánchez-López, Roig-Vila y Pérez-Rodríguez, 2022), en esta investigación se realiza un recorrido de carácter semiótico que permite visibilizar de forma concreta los *affordances* (Ronzhyn et al., 2022) que emplean los profesores para la creación y viralización de sus contenidos. Así, observamos el uso recurrente del «plano *selfie*», con la presencia constante, la mirada a cámara rompiendo la cuarta pared, y la voz original para el posicionamiento identitario o la *self-representation* (Thumim, 2012), que posibilita el reconocimiento y el seguimiento.

El vídeo corto sigue siendo el componente nuclear, aunque pierde parcialmente la condición de efímero que postula Schellewald (2021). Las micronarrativas que contienen piezas educativas pueden ser significativas y se pueden recuperar (almacenamiento en perfil y categorización a través de *hashtags*). Entraría en la lógica de lo que Yin et al. (2021) denominan *micro-learning*. No se aprecia, no obstante, un diseño reflexionado y pautado del proceso de aprendizaje como el sugerido por Khlaif y Salha (2021).

La naturaleza semiótica del vídeo en TikTok no es independiente, ni exclusivamente audiovisual. Los *affordances* tecnológicos digitales se utilizan de forma persistente por parte de los profesores, con sus propias funciones. El texto sobreimpresionado opera fundamentalmente con valor identificativo, reiterativo o contrastivo del mensaje. Los *stickers* y las animaciones añaden una capa expresiva y estética, habitualmente vinculada al discurso oral. Atributos destacados de TikTok como el uso de la música (Adnan et al., 2021) o el *lip sync* (Bhandari y Bimo, 2022), sin embargo, apenas tienen presencia en la muestra.

El *green screen* es el efecto más empleado, por su cualidad funcional a la hora de visibilizar materiales pedagógicos y la imagen del profesor de forma simultánea. Otra de las aplicaciones utilizadas es la de «responder a los comentarios». En ella, se muestra en pantalla el comentario de un usuario junto con la imagen del profesor. Se favorece, así, un tipo de interacción que ofrece reconocimiento y protagonismo a los seguidores.

El cambio de la relación entre profesor y alumno (Cheung y Vogel, 2011), y el aumento de la motivación y el *engagement* con fines educativos a través de los *Social Network Sites* (Rezende, Van Kruistum y Van Oers, 2016) son una constante en la literatura científica. En esta investigación, centrada en la emisión, el cambio de la relación profesor-alumnado no se puede constatar en términos empíricos. Las publicaciones de los profesores siguen manteniendo un carácter vertical, unidireccional (no hay segundas voces significativas, únicamente interacciones de carácter pragmático) y monológicas o dialógicas no horizontales, sin colaboraciones directas (incluso entre profesores). El trasfondo del estatus se mantiene, con un posible cambio de tono y de forma (ante la falta de datos comparativos con contextos de la educación formal). La respuesta a un comentario, en cualquier caso, no parece más significativa que la respuesta a una pregunta en clase en tiempo real. Sí puede obtener una mayor audiencia, y no circunscribirse únicamente al espacio del aula ni al alumnado como público objetivo. En estudios previos (Liu, 2023; Heyang y Martin, 2022) se detecta una falacia comparativa, al tomar como procesos equivalentes la educación tradicional y las experiencias particulares de formación a través de redes sociales.

Los profesores son conscientes del ámbito en el que se sitúan, y emplean *affordances* propios de TikTok y las redes sociales como los *hashtags*, la exposición de tendencias, el humor y el lenguaje informal para la divulgación de sus contenidos. En este punto, se produce una colisión entre esferas: la educativa tradicional y la idiosincrasia de TikTok. Se producen analogismos de la educa-

ción tradicional, como el uso de la pizarra y el rotulador, la persistencia del aula como espacio educativo, o la centralidad de los exámenes. Al mismo tiempo, se constata una *tiktokificación* de los espacios educativos. Coreografías y bailes (Kennedy, 2020), sin fin educativo, se insertan en las aulas físicas. También la sexualización de los cuerpos, tal y como lo define Attwood (2006).

Las tensiones entre *analogismos* y *tiktokificación* se plasman en la propia creación de contenido y las aspiraciones que subyacen. Se escenifica un palmario escenario comercial, con *product placement* y *calls to action* vinculadas a la compra de servicios (expansión de la experiencia educativa, de pago, en otras plataformas). Las aspiraciones de crecimiento en una línea ligada al fenómeno *influencer* (Català, 2019) se detectan en una banalización del contenido generado por determinados perfiles analizados, alejado definitivamente de criterios formativos. La sobreexposición (Castillejos, 2021) permea en las aulas, con una vulneración de la intimidad del alumnado que aparece en los vídeos de su profesorado. En este punto, se produce una inversión: el rol de profesor se instrumentaliza para un posicionamiento personal en una red social.

El universo educativo es sugerente y puede ser tendencia en TikTok. En ciertos perfiles, esto provoca la anulación de la finalidad educativa, substituida por una orientación hacia el crecimiento personal y la viralización de contenidos propios de la plataforma. Al mismo tiempo, posibilita la visibilidad del ejercicio de perfiles de carácter educativo que, en una lógica diferencial a la praxis formativa tradicional, ofrecen una accesibilidad expandida (más allá de las aulas) a contenidos pedagógicos puntuales, sin que esto se concrete en un programa predefinido con objetivos reflexionados, estructurados y determinados. Esto denotaría un estadio iniciático o de transición de la labor pedagógica a través de la red (adecuación, improvisación y experimentación).

El enfoque de esta investigación conlleva un análisis en profundidad de una muestra limitada en cuanto a número de perfiles y de publicaciones. Para poder generalizar los resultados en busca de una representatividad de carácter regional, cabría ampliar la muestra en estos dos apartados. Un ejercicio exhaustivo en este sentido abriría la investigación a una nueva dimensión, la de la comparativa entre países, que podría arrojar resultados de gran interés para la comunidad científica.

Referencias bibliográficas

- ADNAN, N.; RAMLI, S. e ISMAIL, S. (2021). «Investigating the usefulness of TikTok as an educational tool». *International Journal of Practices in Teaching and Learning*, 1 (2), 1-5.
- ALEKHIN, V. K. (2021). «Osnovnye printsipy raboty algoritmov TikTok [Basic principles of TikTok algorithms]». *Vek informatsii*, 5 (2), 53-65.
<[https://doi.org/10.33941/age-info.com52\(15\)7](https://doi.org/10.33941/age-info.com52(15)7)>
- ATTWOOD, F. (2006). «Sexed up: Theorizing the sexualization of culture». *Sexualities*, 9 (1), 77-94.
<<https://doi.org/10.1177/1363460706053336>>

- BELL, P. (2001). «Content analysis of visual images». En: VAN LEEUWEN, T. y JEWITT, C. (eds.). *The handbook of visual analysis*. Newbury Park: Sage Publications, 10-19.
- BHANDARI, A. y BIMO, S. (2022). «Why's Everyone on TikTok Now? The Algorithmized Self and the Future of Self-Making on Social Media». *Social Media + Society*, 8 (1).
<<https://doi.org/10.1177/20563051221086241>>
- BIDDLE, S.; RIBERIRO, P. V. y DIAS, T. (2020). «Invisible censorship: TikTok told moderators to suppress posts by 'ugly' people and the poor to attract new users». *The Intercept*. Recuperado de <<https://theintercept.com/2020/03/16/tiktok-app-moderators-users-discrimination/>> [Fecha de consulta: 22/04/2023].
- BUCKNELL-BOSSON, C. y KOTTASZ, R. (2020). «Uses and gratifications sought by pre-adolescent and adolescent TikTok consumers». *Young Cons*, 21, 463-478.
<<https://doi.org/10.1108/YC-07-2020-1186>>
- CASTILLEJOS, B. (2021). «Ambivalencia en TikTok: aprendizaje permanente y riesgos de seguridad coexistiendo». *Revista de investigación educativa de la Rediech*, 12.
<https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1294>
- CATALÀ, J. M. (2019). «Los influencers y el marketing digital, una convivencia necesaria». *Oikonomics*, 11.
<<https://doi.org/10.7238/o.n11.1903>>
- CHEUNG, R. y VOGEL, D. (2011). «Can Facebook Enhance the Communications between Teachers and Students?». *The International Journal of Learning: Annual Review*, 17 (11), 385-398.
<<https://doi.org/10.18848/1447-9494/cgp/v17i11/47356>>
- CORBETTA, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- FUNG, A. y HU, Y. (2022). «Douyin, storytelling, and national discourse». *International Communication of Chinese Culture*, 9, 139-147.
<<https://doi.org/10.1007/s40636-022-00259-z>>
- GLASER, B. (1992). *Basic of grounded theory analysis: emergence versus forcing*. Mill Valley: Sociology Press.
- GLASER, B. G. y STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Londres: Aldine.
- HARTUNG, C.; HENDRY, N. A.; ALBURY, K.; JOHNSTON, S. y WELCH, R. (2022). «Teachers of TikTok: Glimpses and gestures in the performance of professional identity». *Media International Journal*.
<<https://doi.org/10.1177/1329878X211068836>>
- HEYANG, T. y MARTIN, R. (2022). «Teaching through TikTok: a duoethnographic exploration of pedagogical approaches using TikTok in higher dance education in China and Norway during a global pandemic». *Research in Dance Education*.
<<https://doi.org/10.1080/14647893.2022.2114446>>
- HU, Y. (2020). «Research on the commercial value of TikTok in China». *Academic Journal of Business & Management*, 2 (7).
<<https://dx.doi.org/10.25236/AJBM.2020.020706>>
- HUEBNER, E. J. (2022). «TikTok and museum education: A visual content analysis». *International Journal of Education Through Art*, 18 (2), 209-225.
<https://doi.org/10.1386/eta_00095_1>
- JIA, L. y LIANG, F. (2021). «The globalization of TikTok: Strategies, governance and geopolitics». *Journal of Digital Media & Policy*, 12, 273-292.
<https://doi.org/10.1386/jdmp_00062_1>

- KENNEDY, M. (2020). «If the rise of the TikTok dance and e-girl aesthetic has taught us anything, it's that teenage girls rule the internet right now: TikTok celebrity, girls and the Coronavirus crisis». *European Journal of Cultural Studies*, 23 (6), 1069-1076.
<<https://doi.org/10.1177/1367549420945341>>
- KHLAIF, Z. y SALHA, S. (2021). «Using TikTok in Education: A Form of Micro-learning or Nano-learning?». *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 12 (3), 2-7.
<<https://doi.org/10.30476/ijvlms.2021.90211.1087>>
- LEE, YJ. (2022). «Language learning affordances of Instagram and TikTok». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17 (2), 1-16.
<<https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2051517>>
- LIU, Y. (2023). «TikTok's Influence on Education». *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 277-280.
- LYONS, K. (2021). «TikTok says it has passed 1 billion users». *The Verge*. Recuperado de <<https://www.theverge.com/2021/9/27/22696281/tiktok-1-billion-users>> [Fecha de consulta: 20/04/23]
- MCCRORY, A.; BEST, P. y MADDOCK, A. (2022). «It's just one big vicious circle»: young people's experiences of highly visual social media and their mental health». *Health Educ Res*, 37 (3), 167-184.
<<https://doi.org/10.1093/her/cyac010>>
- MENG, K. S. y LEUNG, L. (2021). «Factor influencing TikTok engagement behaviors in China: An examination of gratifications sought, narcissism and the Big Five personality traits». *Telecommunications Policy*, 45 (7).
<<https://doi.org/10.1016/j.telpol.2021.102172>>
- MONTAG, C.; YANG, H. y ELHAI, J. D. (2021). «On the Psychology of TikTok Use: A First Glimpse From Empirical Findings». *Front. Public Health*, 9.
<<https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.641673>>
- OMAR, B. y DEQUAN, W. W. (2020). «Watch, Share or Create: The Influence of Personality Traits and User Motivation on TikTok Mobile Video Usage». *International Association of Online Engineering*. Recuperado de <<https://www.learntechlib.org/p/216454/>>
- REZENDE, F.; VAN KRUISTUM, C. y VAN OERS, B. (2016). «Teachers and Facebook: using online groups to improve students' communication and engagement in education». *Communication Teacher*, 30, 228-241.
<<https://doi.org/10.1080/17404622.2016.1219039>>
- RONZHYN, A.; CARDENAL, A. S. y BATLLE RUBIO, A. (2022). «Defining affordances in social media research: A literature review». *New Media & Society*.
<<https://doi.org/10.1177/14614448221135187>>
- SÁNCHEZ-LÓPEZ, I.; ROIG-VILA, R. y PÉREZ-RODRÍGUEZ, A. (2022). «Metaverse and education: the pioneering case of Minecraft in immersive digital learning». *Profesional de la información*, 31 (6).
<<https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.10>>
- SHELLEWALD, A. (2021). «Communicative Forms on TikTok: Perspectives from Digital Ethnography». *International Journal of Communication*, 15, 1437-1457.
- SEIFERT, T. (2016). «Involvement, collaboration and engagement: Social networks through a pedagogical lens». *Journal of Learning Design*, 9 (2), 31-45.
<<https://doi.org/10.5204/jld.v9i2.272>>
- THUMIM, N. (2012). *Self-representation and digital culture*. Nueva York: Springer.

- VIZCAÍNO-VERDÚ, A. y ABIDIN, C. (2023). «TeachTok: Teachers of TikTok, micro-celebrification, and fun learning communities». *Teaching and Teacher Education*, 123.
<<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103978>>
- WAHID, R.; KARJALUOTO, H.; TAIMINEN, K. y ASIATI, D. I. (2023). «Becoming TikTok Famous: Strategies for Global Brands to Engage Consumers in an Emerging Market». *Journal of International Marketing*, 31 (1), 106-123.
<<https://doi.org/10.1177/1069031X221129554>>
- YÉLAMOS-GUERRA, M. S.; GARCÍA-GÁMEZ, M. y MORENO-ORTIZ, A. J. (2022). «The use of Tik Tok in higher education as a motivating source for students». *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 38, 83-98.
<<https://doi.org/10.30827/portalin.vi38.21684>>
- YIN, J.; GOH, T.; YANG, B. y XIAOBIN, Y. (2021). «Conversation technology with micro-learning: the impact of chatbot-based learning on students' learning motivation and performance». *Journal of Educational Computing Research*, 59 (1), 154-177.
<<https://doi.org/10.1177/0735633120952067>>
- ZGHEIB, G. E. y DABBAGH, N. (2020). «Social media learning activities (SMLA): Implications for design». *Online Learning*, 24 (1), 50-66.
<<https://doi.org/10.24059/olj.v24i1.1967>>

Formadores informales en las redes sociales: nuevas vías para el desarrollo profesional docente*

Paula Marcelo-Martínez

Universidad de Sevilla

pmarcelo@us.es

Ingrid Mosquera Gende

Universidad Internacional de La Rioja

ingrid.mosquera@unir.net



© de las autoras

Fecha de presentación: mayo de 2023

Fecha de aceptación: noviembre de 2023

Fecha de publicación: diciembre de 2023

Cita recomendada: MARCELO-MARTÍNEZ, P. y MOSQUERA GENDE, I. (2023). «Formadores informales en redes sociales: nuevas vías para el desarrollo profesional docente». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 69, 113-129. DOI: <<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3650>>

Resumen

El amplio uso de las redes sociales por parte del profesorado permite la aparición de nuevas modalidades de aprendizaje. Como parte de su labor, los docentes llevan a cabo actividades de desarrollo profesional a lo largo de su carrera, muchas de ellas en línea. En las redes sociales están surgiendo docentes proactivos que ejercen liderazgos compartiendo su conocimiento, sus recursos y sus ideas. Se trata de docentes que asumen el papel de formadores para otros compañeros y compañeras apoyando su desarrollo profesional a través de vías informales. En esta investigación se determinan y analizan los principales procesos mediante los cuales docentes de aula se convierten en formadores informales gracias al uso de las redes sociales. Con esta finalidad, se pone el foco en las #CharlasEducativas, un proyecto a través del cual docentes informales aprenden y se forman en YouTube. Por medio de entrevistas estructuradas a 21 docentes, se pudieron conocer sus perfiles profesionales y analizar su concepción acerca de las características que deben tener las actividades de desarrollo profesional docente. Destacan por su experiencia de más de diez años como docentes en activo y por su dedicación a la formación del profesorado. Entre las cualidades que los formadores consideran que deben poseer las actividades de desarrollo profesional exitosas, los entrevistados valoran la relevancia de las formaciones prácticas,

* Esta investigación forma parte del proyecto de I+D+i, TED2021-129820B-I00 titulado «La transición hacia un aprendizaje digital en la formación de los docentes. Análisis de los entornos digitales emergentes y la transferencia de aprendizaje al aula», financiado por MCIN/ AEI/ «FEDER Una manera de hacer Europa».

voluntarias, aplicables al aula, horizontales y desarrolladas a través de medios informales como las redes sociales. Los formadores valoran positivamente las oportunidades de desarrollo profesional dadas a través de las redes sociales, como el proyecto #CharlasEducativas, en las cuales encuentran la presencia de múltiples cualidades de las destacadas en este estudio. Las conclusiones de este trabajo indican que las redes sociales suponen una oportunidad no solo para que los docentes puedan acceder a información y conocimiento, sino también para generar nuevos liderazgos informales entre determinados docentes de aula.

Palabras clave: desarrollo profesional docente; aprendizaje continuo; aprendizaje informal; redes sociales; docentes expertos

Resum. *Formadors informals a les xarxes socials: noves vies per al desenvolupament professional docent*

L'ampli ús de les xarxes socials per part del professorat permet l'aparició de noves modalitats d'aprenentatge. Com a part de la seva feina, els docents duen a terme activitats de desenvolupament professional al llarg de la seva carrera, moltes en línia. A les xarxes socials estan sorgint docents proactius que exerceixen lideratges compartint el seu coneixement, els seus recursos i les seves idees. Es tracta de docents que assumeixen el paper de formadors d'altres companys i companyes donant suport al seu desenvolupament professional a través de vies informals. En aquesta recerca es determinen i analitzen els principals processos mitjançant els quals docents d'aula esdevenen formadors informals gràcies a l'ús de les xarxes socials. Amb aquesta finalitat, es posa el focus en les #CharlasEducativas, un projecte mitjançant el qual docents informals aprenen i es formen a YouTube. Per mitjà d'entrevistes estructurades a 21 docents, es van poder conèixer els seus perfils professionals i analitzar la seva concepció de les característiques que han de tenir les activitats de desenvolupament professional docent. Destaquen per la seva experiència de més de deu anys com a docents en actiu i per la seva dedicació a la formació del professorat. Entre les qualitats que els formadors consideren que han de tenir les activitats de desenvolupament professional reeixides, els entrevistats valoren la rellevància de les formacions pràctiques, voluntàries, aplicables a l'aula, horitzontals i desenvolupades amb mitjans informals com les xarxes socials. Els formadors valoren positivament les oportunitats de desenvolupament professional donades a través de les xarxes socials, com el projecte #CharlasEducativas, en les quals troben la presència de múltiples qualitats de les destacades en aquest estudi. Les conclusions d'aquest treball indiquen que les xarxes socials suposen una oportunitat no sols perquè els docents puguin accedir a informació i coneixement, sinó també per generar nous lideratges informals entre determinats docents d'aula.

Paraules clau: desenvolupament professional docent; aprenentatge continu; aprenentatge informal; xarxes socials; docents experts

Abstract. *Informal trainers on social networks: New paths for professional teacher development*

The extensive use of social networks by teachers is enabling the emergence of new learning modalities. As part of their work, teachers engage in professional development activities throughout their careers, often online. Proactive educators are emerging on social media leading the way in sharing knowledge, resources and ideas. These are educators who take on the role of trainers for their peers, supporting their professional development through informal avenues. This study identifies and analyses the main processes by which classroom teachers become informal trainers through their use of social media. It focuses on #CharlasEducativas, a project through which informal educators learn and train on YouTube. Through structured interviews with 21 teachers, their professional profiles and

their views on the characteristics that professional development activities should include were analysed. The interviewees all had over ten years of active teaching experience, and were professional teacher trainers. One of the aspects that the interviewees believe is essential for successful professional development activities is practical, voluntary, classroom-applicable, peer-to-peer training developed through informal avenues such as social media. The trainers positively valued the professional development opportunities provided through social media, such as the *#CharlasEducativas* project, which they found to include many of the qualities highlighted in this study. The conclusions of this study indicate that social media is providing an opportunity not only for teachers to access information and knowledge, but also for some classroom teachers to assume new informal leadership roles.

Keywords: professional teacher development; continuous learning; informal learning; expert teachers

1. Introducción

Desde hace décadas se viene investigando la importancia del desarrollo profesional docente como medio para la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Los docentes participan en actividades de desarrollo profesional a lo largo de toda su vida activa (Kennedy, 2016). Estas actividades son definidas como «aprendizajes profesionales estructurados que provocan cambios en las prácticas docentes y mejoras en los resultados de aprendizaje de los estudiantes» (Darling-Hammond, Hylér y Gardner, 2017: 5). Si hay algo ya demostrado es que el desarrollo profesional docente puede ser un proceso tanto individual como colectivo, implementado de manera formal o informal (Marcelo, 2009) y en el que la motivación que siente el docente por mejorar su práctica será determinante para su éxito (Osman y Warner, 2020). Sin embargo, aún existe poco consenso sobre cuáles son las condiciones y las cualidades que deben poseer las actividades de desarrollo profesional para que realmente calen en las prácticas docentes (Kennedy, 2016). Existen diversas propuestas como la aportada por Lutrick y Szabo (2012), que apoyan la teoría de que las actividades de desarrollo profesional deben ser continuas, colaborativas, basadas en el interés del contenido e interactivas. El medio a través del cual tiene lugar también cobra importancia. Aquellas actividades de desarrollo profesional que se implementan en medios en línea ofrecen ventajas como la comodidad, la adaptabilidad a las necesidades del docente, la interactividad y colaboración y el menor coste económico (Bates, Phalen y Moran, 2016; Lander et al., 2022; Powell y Bodur, 2019). Sea a través del medio que sea, las actividades de desarrollo profesional continuo deben ser percibidas por los docentes como relevantes para el crecimiento y las necesidades de los estudiantes (Elliot, 2017). En 2018, el informe TALIS ya mostraba que más de un 90% de los docentes de los países miembros de la OCDE participaron en algún tipo de actividad de formación continua y desarrollo profesional a lo largo del año anterior a la encuesta (OCDE, 2019). Los docentes aprenden a

lo largo de su vida para mejorar personal y profesionalmente año tras año y, sobre todo, para impulsar su práctica de aula. Es lógico pensar, entonces, que aquellos procesos de aprendizaje que realmente impactan en los docentes son aquellos que están contextualizados en la práctica y la realidad del aula (Feiman-Nemser, 2001).

Las actividades de desarrollo profesional que realmente impactan en la práctica docente son aquellas que tienen una conexión directa con la realidad, que incorporan el aprendizaje activo y colaborativo, ofrecen *feedback* y propician la reflexión, que contemplan las necesidades del profesorado y que poseen una duración adecuada (Darling-Hammond et al., 2017). Esto conduce a preguntarse cuáles son las características específicas que debe cumplir un proceso formativo para que tenga un mayor impacto en las prácticas de enseñanza de los docentes. Desimone (2009) estableció cinco elementos necesarios en el diseño de actividades de desarrollo profesional de alta calidad: que fomente el aprendizaje activo, que esté centrado en el contenido, que posea coherencia, que promueva la participación colectiva y que presente una duración asumible. Estas características deberían darse en todo proceso de desarrollo docente continuo. Sin embargo, son elementos que se relacionan en mayor medida con aquellos procesos de aprendizaje informal que los docentes llevan a cabo de forma voluntaria (Greenhow y Lewin, 2016; Williams, 2003).

El aprendizaje informal desempeña un rol destacado en el desarrollo profesional de los docentes (Kynd et al., 2016; Shelton y Archambault, 2018). Las redes sociales ofrecen una vía para el desarrollo del aprendizaje informal (Greenhow y Lewin, 2016), conformándose como comunidades virtuales en las que unos docentes apoyan el aprendizaje de otros y facilitan el aprendizaje autorregulado (Khalil y Belokryz, 2022). En estos espacios han surgido docentes que ejercen un fuerte liderazgo informal (Daly et al., 2019; Del Fresno García, Daly y Sánchez-Cabezudo, 2016), convirtiéndose en figuras de referencia para otros docentes, compartiendo sus experiencias, recursos, ideas o impresiones. Esto los convierte en líderes de opinión (Daly et al., 2019), figuras de referencia e influencia para otros docentes que, de una forma completamente espontánea y no intencional, han convertido sus prácticas en redes sociales en procesos de aprendizaje informal (Marcelo-Martínez y Marcelo, 2022). En este punto cabe preguntarse si estos referentes podrían considerarse como formadores informales que permiten el desarrollo profesional continuo de otros docentes.

El perfil del formador docente cobra importancia para la literatura. Koster et al. (2005) definieron al formador docente como aquella figura que forma, guía, enseña y apoya a los docentes en activo. En el *Handbook of Research on Teacher Education* (Husu y Clandini, 2017) ya se encuentran investigaciones que se centran en definir al formador de docentes, denominándolo guía experto que diseña, implementa, evalúa los programas de formación y proporciona oportunidades de aprendizaje profesional para los docentes en activo. En este manual se recogen propuestas centradas en conocer cuál es el perfil y las actividades que desarrollan los formadores de docentes. Sin embar-

go, se encuentra escasa literatura que aborde el perfil, las características, actuaciones y concepciones que los formadores de docentes tienen a través de entornos informales de aprendizaje.

A partir de lo expuesto en la revisión de la literatura, se plantea dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el perfil de los docentes que, a través de las redes sociales, asumen funciones de formadores informales para el aprendizaje de otros docentes?
- ¿Cuál es la estructura de relaciones que se establece entre los formadores informales a través de las redes sociales?
- ¿Cuáles son las concepciones de los formadores informales de docentes acerca de los criterios de eficacia de las acciones de desarrollo profesional de los docentes?

2. Metodología

Para dar respuesta a las anteriores preguntas, se ha analizado el proyecto de las #CharlasEducativas, un espacio que reúne, en directo y a través de YouTube, a docentes en activo de todas las etapas educativas. En este espacio presentan sus experiencias de aula, metodologías o herramientas que emplean con su alumnado. Se han analizado 89 charlas celebradas entre el 22 de enero de 2020 y el 20 de enero de 2022, habiendo sido impartidas por un total de 100 docentes. La elección de este proyecto se basa en la importancia para la investigación que cobra el *hashtag* #CharlasEducativas, un *hashtag* que ha sido empleado de manera recurrente ($f=217$) por docentes españoles en Twitter en relación con actividades formativas para el profesorado (Mosquera Gende, 2023; Marcelo García y Marcelo, 2021).

Para la selección de la muestra se parte del muestreo intencional no probabilístico por accesibilidad (Froment, García-González y Cabero-Almenara, 2022) que permitió seleccionar aquellos docentes que han participado en alguna ocasión impartiendo al menos una charla y que mostrasen su disposición a poder ser entrevistados. Posteriormente, para conocer el perfil de estos docentes, cuál es la estructura de sus interacciones y qué contenido aportan en redes sociales, se recurrió al software de análisis de redes sociales (ARS) Graphext, que permitió extraer información de los 100 formadores informales que han participado en las #CharlasEducativas.

Para analizar los liderazgos y las influencias que estos formadores informales ejercen en su comunidad, se toma como referencia la clasificación de niveles de centralidad de intermediación y centralidad de cercanía (Daly et al., 2019; Fisher et al., 2019). La centralidad de intermediación indica en qué medida los usuarios se posicionan como un intermediario para que la información que fluye dentro de su red se distribuya entre su comunidad. Por otro lado, se considera la centralidad de cercanía, que describe las conexiones que los formadores informales presentan dentro de la red social en la que se desa-

rollan las conversaciones dentro del *hashtag* en Twitter #CharlasEducativas. Los docentes que presenten una alta centralidad de cercanía y de intermediación pueden distribuir información a otros docentes de manera más eficiente, por lo que representan figuras que pueden consolidarse como difusores en la red (Daly et al., 2019; Fischer, Fishman y Schoenebeck, 2019). También se consideró el número total de visualizaciones obtenidas por las charlas en las que han participado en la plataforma YouTube. La cifra de visualizaciones confirma que se trata de personas que cuentan con un amplio reconocimiento por parte de la comunidad. Se consideraron aquellos colaboradores con más de 2000 visualizaciones.

Se seleccionaron 27 docentes para participar en entrevistas estructuradas compuestas por 10 preguntas prefijadas acerca de diferentes aspectos relacionados con el desarrollo profesional que ejercen estos formadores en entornos formales e informales. Tomando en consideración el trabajo desarrollado por Bayar (2014) y los ítems que formularon en su entrevista, se diseñó la presente en torno a tres dimensiones: una referida a su perfil como docentes, otra relacionada con su concepción de las actividades de formación informal como las #CharlasEducativas y una última orientada a conocer sus concepciones acerca de las características que garantizan la eficacia de las actividades de formación docente continua. De los 27 docentes consultados, 21 aceptaron realizarla. Paralelamente, se diseñó un sistema de categorías de forma inductiva de acuerdo con las etapas de análisis de datos (Miles y Huberman, 1994) que permitió el análisis cualitativo de la transcripción de estas a partir de las tres dimensiones mencionadas. Antes de codificar las 21 entrevistas, se realizó un análisis de fiabilidad del instrumento interevaluadores bajo el coeficiente de Kappa mediante el software SPSS. El grado de concordancia del instrumento utilizado es de 0,739 (tabla 1) que, sobre la base de la escala propuesta por Landis y Koch (1977), se trata de un índice considerable. La codificación del total de las entrevistas proporcionó 579 códigos que permitió el posterior análisis.

Tabla 1. Grado de concordancia interevaluadoras

		Valor	Error estándar asintótico	T aproximada	Significación aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	,739	,143	5,552	,000
N de casos válidos	56				

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados

De los veintiún formadores que participan en este estudio, trece son hombres y ocho son mujeres. Veinte son docentes en activo en diferentes centros educativos, ejerciendo cuatro en educación primaria, seis en educación secundaria, cuatro en la universidad, uno en educación especial y cuatro ejerciendo funciones en el equipo directivo de sus centros. Los dos docentes restantes se encuentran jubilados, aunque participan como ponentes en cursos de forma-

ción del profesorado. Todos ellos cuentan con más de diez años de experiencia docente, seis de ellos con más de veinte años y tres con más de treinta años. Cuatro de ellos asumen roles de dirección, de coordinación o tutoría en el centro educativo donde trabajan. La mayoría de los entrevistados se dedica a labores de formación de otros docentes a través de centros de formación del profesorado en las diferentes regiones en las que residen, así como mediante consultoras de formación o editoriales de carácter privado. Estos formadores desarrollan una alta actividad de difusión educativa en redes sociales fuera de su horario escolar.

Además de los datos obtenidos en las entrevistas en referencia a esta primera dimensión descriptiva, cabe destacar la relevancia de su nivel de actividad, interacción e influencia a través de sus valores de centralidad de intermediación y cercanía en la red social Twitter. La influencia de un sujeto en la red no viene definida por el número de seguidores, sino por otros valores de medición que vienen determinados por el análisis de redes sociales (Daly et al., 2019). Para confirmar esta propuesta, en la presente muestra se ha realizado el análisis del grado de centralidad de cercanía y de intermediación de estos formadores, así como el contraste de estos dos valores en referencia al número de seguidores que cada uno posee (tabla 2).

Tabla 2. Medidas de centralidad y seguidores de los perfiles de Twitter de los formadores

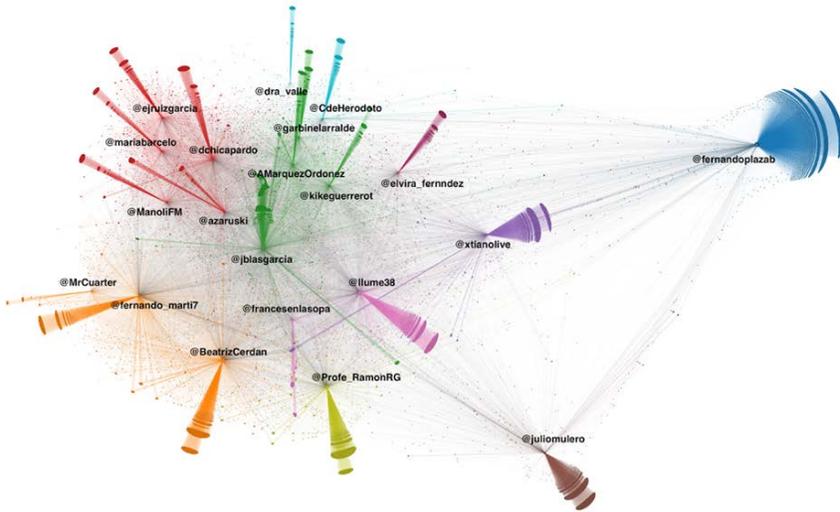
	Seguidores	Centralidad de cercanía	Centralidad de intermediación
@fernandoplazap	47.200	0,51	4.916,60
@Profe_RamonRG	36.600	0,45	0,00
@jblasgarcia	28.600	0,47	102,60
@xtianolive	27.100	0,45	806,80
@BeatrizCerdan	23.100	0,47	32,10
@juliomulero	19.600	0,36	0,00
@garbinelarralde	16.500	0,49	103,70
@dchicapardo	16.500	0,51	4.143,70
@ManoliFM	14.000	0,47	33,30
@AmarquezOrdonez	13.400	0,49	1.786,60
@mariabarcelo	11.200	0,42	0,00
@fernando_marti7	10.400	0,41	1.331,60
@MrCuarter	8.847	0,36	2,00
@kikeguerrerot	7.954	0,53	3.419,30
@francesenlasopa	5.907	0,47	44,20
@CdeHerodoto	5.755	0,36	10,20
@llume38	5.611	0,71	24.151,20
@ejruizgarcia	5.474	0,35	1.727,80
@azaruski	5.311	0,52	3.672,80
@elvira_fernandez	3.953	0,43	500,80
@dra_valle	1.359	0,35	0,00

Fuente: elaboración propia.

Cinco docentes poseen más de 20.000 seguidores en Twitter (@fernandoplazap, @Profe_RamonRG, @jblasgarcia, @xtianolive y @BeatrizCerdan). Estos presentan, además, un nivel alto en centralidad de cercanía y dos de ellos muestran un nivel alto en centralidad de intermediación, así como dos de ellos un nivel medio. En dos casos concretos, los tres valores analizados presentan el nivel más alto (@fernandoplazap y @xtianolive). Analizando los nueve formadores que poseen un menor número de seguidores, cinco presentan altos niveles de centralidad de cercanía y centralidad de intermediación (@elvira_fernandez, @azaruski, @ejruizgarcia, @llume38 y @kikeguerrerot). Esto los ubica como figuras determinantes para que la información que generen en la red social no se difunda únicamente hacia su red de seguidores, sino más allá de su propia red. Estos nueve docentes son los que poseen menos de 10.000 seguidores, destacando un docente, @llume38, que, aunque cuenta con 5.611 seguidores, es el perfil que mayor nivel de centralidad de cercanía y centralidad de intermediación presenta en este análisis. Son docentes que, a través de sus intervenciones en la red social Twitter, son capaces de actuar como intermediarios para que la información dentro del hashtag #Charlas Educativas fluya de una forma óptima y genere un gran número de interacciones entre su comunidad.

Para representar gráficamente cuál es la red de interacciones que representan estos veintinueve docentes entre sus comunidades y cómo se presentan como figuras de relevancia que permiten el aprendizaje continuo de los docentes, se ha ilustrado la red de influencia que ejercen entre sus entornos (figura 1). Se puede observar que cada docente que ha participado en las entrevistas posee

Figura 1. Red social de interacciones de los veintinueve formadores en Twitter



Fuente: elaboración propia a partir del software Gephex.

una comunidad que se nutre de su contenido, pero la información en determinados casos fluye de unas comunidades a otras. Es el caso de @fernandoplazab, quien, además de crear un foco de información hacia miles de usuarios propios, también permite el intercambio de información entre comunidades compartidas con otros usuarios como @juliomulero o @xtianolive. En el caso concreto de esta investigación, esto los sitúa como docentes que lideran la comunidad creada en torno a las #CharlasEducativas.

Los resultados que se han presentado anteriormente permiten caracterizar a los formadores informales como docentes de aula con amplia experiencia profesional y con capacidad de difusión de información. Llegados a este punto, interesa indagar en los criterios que, desde su punto de vista, pueden garantizar la eficacia de las acciones de desarrollo profesional docente. La preocupación por conocer cuáles son los componentes que caracterizan las acciones de formación docente eficaces ha sido una constante en la investigación educativa. Los trabajos de Guskey (2003) o de Ingvarson, Meiers y Beavis (2005) sentaron las bases que permitieron establecer algunos consensos acerca de los criterios de eficacia de los programas de desarrollo profesional docente. Más recientemente, autoras como Desimone (2009) y Darling-Hammond et al. (2017) han sistematizado la literatura de investigación acerca de las características en las actividades de desarrollo profesional docente efectivo. Tomando el trabajo de estas autoras como base, se describen las concepciones de los formadores informales acerca de los criterios de eficacia de las acciones de desarrollo profesional docente.

Una primera característica que debe contemplar toda actividad de desarrollo profesional es el fomento de aprendizaje activo de los docentes. A los entrevistados se les preguntó qué elementos consideran que deben incluir las actividades de desarrollo profesional para que impacten en el aprendizaje de los docentes. Subrayan la relevancia de que las formaciones sean prácticas y que permitan mejorar la labor dentro del aula: «propuestas reales que hayan tenido buenos resultados en el aula» (entrevistado 17) (ent. 17). Debe tratarse de formaciones que se puedan transferir y que permitan al docente aplicar en su contexto de aula de forma activa aquello que ha aprendido, con propuestas concretas y que sean fruto de la propia práctica diaria: «deben de ser formaciones productivas, que conecten con el docente y sus necesidades» (ent. 9). Valoran aquellas que puedan adaptarse a otros contextos y que tengan en cuenta evidencias contrastables: «que sean prácticos, que sean capaces de proponer soluciones y propuestas reales que se puedan llevar al aula» (ent. 3). Los docentes destacan que se debe tratar de una formación altamente práctica y aplicable: «consejos, ideas, temas que les afecten directamente en el día a día y que puedan llevar a la práctica de forma sencilla» (ent. 16).

El perfil del formador es de vital importancia para que el docente conecte con la formación. Los docentes han subrayado la importancia del aprendizaje entre iguales: «Este modo de comunicación horizontal ayuda a que el profesorado se identifique con los ponentes, puesto que son prácticos y son personas como ellos» (ent. 4). Están abiertos a que sean compañeros en activo los

que expliquen qué les funciona o qué no les funciona en el aula, cómo llevarlo a cabo o mediante qué herramientas: «cuando es alguien muy cercano, porque está a tu mismo nivel, entiendes que aquello que practica también lo puedes hacer tú» (ent. 4). El mero hecho de que los docentes adquieran aprendizajes de otros profesionales que consideran iguales, pero con un mayor bagaje experiencial, supone una conexión entre la coherencia teórica y la experiencia práctica: «debe ser también muy horizontal, de personas que estén a tu nivel y que no sientas que es un especialista muy potente o que está a un nivel de gurú, como solemos decir, y que por lo tanto no es cercano a los intereses ni a la percepción que yo pueda tener de la educación» (ent. 4).

El formato en el que se desarrollan las formaciones es importante, pero también lo es la duración que presente. Tanto Desimone (2009), como Darling-Hammond et al., (2017) indican que las actividades de desarrollo profesional docente deben presentar una duración y formato asumibles. Los docentes buscan una formación que no se extienda demasiado en el tiempo, mejor en forma de pequeñas píldoras educativas, y, aunque se reconocen las ventajas que pueden aportar las formaciones presenciales, la mayoría reconoce la practicidad y la flexibilidad de la formación en línea (Copper y Semich, 2019): «te permite participar con mayor libertad y sin tener que desplazarte a otras provincias» (ent. 19). Incluso muchos de los entrevistados subrayan la importancia de opciones asíncronas, para poder facilitar su seguimiento, haciendo referencia a su carácter ubicuo: «con la pandemia nos hemos formado en cualquier sitio, en cualquier momento» (ent. 5).

Una cualidad relevante para la investigación es que toda actividad de desarrollo profesional efectivo debe fomentar la participación activa de los docentes. Todos los entrevistados destacaron que la formación continua es la que se produce en el centro todos los días: «yo me formo continuamente a través de todo lo que se ofrece en la red» (ent. 5). Subrayan la relevancia de la transferencia y el intercambio con compañeros como parte de su propia formación: «La formación continua es algo que todas las personas hacen día a día» (ent. 8). Hablan de la importancia de las conversaciones con los compañeros y de aprender de ellos, de forma colaborativa y comunitaria: «la creación de comunidades de debate y aprendizaje es, en mi opinión, la clave para abordar la educación en nuestros días» (ent. 20).

Además de las características indicadas por estos autores, que se han podido ver reflejadas en las respuestas de los formadores informales, se han detectado cuatro aspectos más a tomar en consideración, que van en la línea de la aportación de Kennedy (2016). Esta autora defiende que las actividades de desarrollo profesional deben basarse en una comprensión más profunda de aquello que los docentes hacen, aquello que les motiva, la forma en la que aprenden y crecen. Por un lado, sobresale la importancia que estos docentes otorgan al hecho de que una formación pueda tener continuidad en el tiempo, algo que se consigue vinculando las formaciones a las redes: «un vínculo online maravilloso que a fecha de hoy sigue creciendo» (ent. 12). También se valora positivamente que se pueda tener acceso a la información o a la forma-

ción a través de diferentes formatos: «Este espacio ha ido transformándose en otros formatos en donde la educación es el denominador común» (ent. 7). A pesar de destacar las formaciones en línea y la flexibilidad como piezas clave de cualquier formación, coincidiendo en eso con Desimone (2009), se añade que contar con un espacio, voluntario, de encuentro síncrono, resulta una posibilidad muy valorada por los docentes: «estupendo momento para divulgar sobre educación, reflexionar y aprender sobre ella» (ent. 7). Los formadores señalan la importancia que cobran las redes sociales para construir relaciones entre docentes y favorecer el aprendizaje comunitario, subrayando, también, la importancia de los intercambios entre compañeros: «Las redes de profesores con intereses comunes son una fuente inagotable de conocimiento compartido y de crecimiento» (ent. 15).

4. Discusión y conclusiones

A lo largo de este artículo se ha realizado una aproximación para conocer cuál es el perfil profesional de aquellos docentes que se han convertido en formadores informales de referencia en redes sociales y que facilitan el aprendizaje de otros docentes, así como cuáles son las características que estos consideran que deben reunir las actividades de formación profesional docente de calidad para que impacten en el aprendizaje de los docentes, siguiendo las propuestas de Desimone (2009) y Darling-Hammond et al., (2017).

Se ha dibujado el perfil del formador informal en redes sociales como un docente con amplia experiencia y trayectoria de aula, con una alta actividad a través de redes sociales de difusión y transferencia de sus conocimientos de la enseñanza. Estas dos cualidades se presentan como esenciales para facilitar el aprendizaje de otros a través de su interacción en las redes sociales (Daly et al., 2019; Kyndt et al., 2016). Se trata de docentes que, contando con una amplia experiencia en la docencia, han ido, de una forma orgánica, espontánea y natural, convirtiéndose en formadores de otros docentes menos experimentados. A través de su participación en redes sociales asumen un rol de liderazgo en su red, llegando a entender que las actividades de desarrollo profesional docente más eficaces son aquellas que se presentan como un proceso horizontal, facilitado entre iguales y que pueden ser realizadas en cualquier momento y lugar (Jones y Dexter, 2014).

Los veintinueve docentes ejercen un fuerte liderazgo en redes sociales debido a su alta participación, interacción y flujo de información (Fischer et al., 2019). El ARS ha permitido detectar a aquellos docentes cuyas conversaciones bajo el *hashtag* analizado se distribuyen entre otros docentes de una manera más eficiente, actuando como difusores de la información y líderes de opinión (Carpenter y Harvey, 2019; Daly et al., 2019; Marcelo-Martínez y Marcelo, 2022). El liderazgo que estos docentes ejercen en redes sociales permite la generación de aprendizajes informales y nuevas oportunidades de desarrollo profesional (Hashim y Carpenter, 2019). Esta influencia que los docentes entrevistados ejercen en otros puede ser un medio para la genera-

ción de oportunidades para el aprendizaje social, situado y distribuido entre el profesorado (Luo, Freeman y Stefaniak, 2020; Shea, Alemu y Visser, 2020).

A través de las entrevistas realizadas, se ha podido profundizar en las dimensiones que los formadores informales consideran de relevancia para el desarrollo profesional a través de redes sociales. Dimensiones como la consideración personal, las vías posibles para la formación o la importancia y los elementos que caracterizan a las actividades de desarrollo profesional han permitido indagar en aquellos elementos relevantes para su propio desarrollo profesional y el de los docentes participantes en redes. Los entrevistados subrayan la relevancia de que las formaciones sean realistas (Desimone, 2009) y que permitan mejorar la práctica de aula. Los docentes no valoran la utilidad de aquellas actividades de desarrollo profesional que no estén basadas en el contexto realista del aula (Lieberman y Pointer Mace, 2010). Debe tratarse de una formación que se pueda transferir y que permita al docente aplicar en su contexto de aula de forma activa aquello que ha aprendido (Weiner y Lamb, 2020). Para que esto suceda, otro de los imprescindibles es el aprendizaje activo y entre iguales, aprendiendo de forma colaborativa y comunitaria (Desimone et al., 2014; Kynd et al., 2016; Molina Ruiz, 2005). Para los docentes es esencial que las actividades de formación estén lideradas por profesores con experiencia y con conocimientos suficientes en el contenido (Berry, Depaepe y Van Driel, 2016).

Igualmente, los docentes han destacado que valoran aquellas formaciones que no se extienden demasiado en el tiempo y que se ofrecen en forma de pequeñas píldoras educativas. También subrayan la relevancia del intercambio de experiencias, conocimientos, ideas o recursos a través de redes como Twitter (Carpenter et al., 2020; Carpenter y Krutka, 2014; Holmes et al., 2013; Luo et al., 2020; Tang y Hew, 2017). Los formadores inciden en la relevancia de las acciones de formación informal. Unas acciones que son desarrolladas fuera de su horario laboral y que poseen unas características que las diferencian de los procesos formales de formación.

Las conclusiones anteriores ponen de manifiesto que se está dando una evidente evolución acerca de los medios a través de los cuales muchos docentes se mantienen actualizados. Las redes sociales están suponiendo una oportunidad no solo para que los docentes puedan acceder a información y conocimiento, sino para generar nuevos liderazgos informales entre determinados docentes de aula (Daly et al., 2019). Estos nuevos liderazgos se constituyen a partir de elementos que entran en sintonía con la tradición del docente como profesional (Marcelo-García et al., 2022).

Pero, junto con estos aspectos de novedad en relación con el medio digital mediante el que se forman los docentes, la presente investigación viene a mostrar la consistencia y permanencia de los principios del desarrollo profesional docente que la literatura sobre aprender a enseñar ha venido construyendo. Considerando los trabajos de Desimone (2009) y Kennedy (2016), se constata que los docentes que han participado en la presente investigación confirman las características de lo que se denomina «buenas prácticas» en el desarrollo profesional

docente. Lo cual plantea la necesidad de analizar el impacto de las redes sociales en el desarrollo profesional docente no como una temática completamente nueva, sino que ha de encajarse dentro de la tradición de las investigaciones sobre el aprendizaje de los docentes tal como lo han hecho Baker-Doyle (2021), proponiendo la idea de que los docentes activos en redes sociales son docentes transformadores y comprometidos con la mejora de las prácticas docentes.

Estos aspectos y las aportaciones de los entrevistados demuestran que el aprendizaje informal sobresale como una opción de aprendizaje para el profesorado por su carácter voluntario, personalizado, de duración breve, interactivo y bidireccional, llevándose a cabo entre iguales, de forma horizontal, colaborativa, social y ubicua (Seppälä y Alamäki, 2002; Vrasidas y Glass, 2007).

Con todo lo comentado hasta el momento, es preciso indicar que la presente investigación se basa únicamente en las concepciones y percepciones que los formadores tienen acerca de las actividades de desarrollo profesional en entornos informales como las redes sociales, contándose, por lo tanto, con una sola perspectiva del alcance de ese aprendizaje. De cara al futuro, resultaría relevante profundizar en las valoraciones y opiniones de los docentes que participan, como asistentes, en las #CharlasEducativas y que son seguidores de los formadores entrevistados. Esto podría proporcionar una visión integral sobre cómo valoran los docentes participantes estas actividades para su aprendizaje continuo y desarrollo profesional. Del mismo modo, será conveniente analizar el impacto real en el aula de los aprendizajes informales adquiridos a través de propuestas como la de las #CharlasEducativas, para que los resultados obtenidos pudiesen gozar de una mayor consistencia.

Referencias bibliográficas

- BAKER-DOYLE, K. J. (2021). *Transformative teachers: Teacher leadership and learning in a connected world*. Cambridge: Harvard Education Press.
- BATES, M. S.; PHALEN, L., y MORAN, C. (2016), «Online professional development: A primer». *Phi Delta Kappan*, 97 (5), 70-73.
<<https://doi.org/10.1177/0031721716629662>>
- BAYAR, A. (2014). «The components of effective professional development activities in terms of teachers' perspective». *Online Submission*, 6 (2), 319-327. Recuperado de <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED552871.pdf>>
- BERRY, A.; DEPAEPE, F., y VAN DRIEL, J. (2016). «Pedagogical content knowledge in teacher education». En: LOUGHRAN, J. y HAMILTON, M. (eds.). *International Handbook of Teacher Education*. Singapur: Springer, 347-386.
<https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_9>
- CARPENTER, J. P. y KRUTKA, D. G. (2014). «How and why educators use Twitter: A survey of the field». *Journal of research on technology in education*, 46 (4), 414-434.
<<https://doi.org/10.1080/15391523.2014.925701>>
- CARPENTER, J. P. y HARVEY, S. (2019). «There's no referee on social media: Challenges in educator professional social media use». *Teaching and teacher education*, 86, 102904.
<<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102904>>

- CARPENTER, J. P.; TANI, T.; MORRISON, S. y KEANE, J. (2020). «Exploring the landscape of educator professional activity on Twitter: An analysis of 16 education-related Twitter hashtags». *Professional Development in Education*, 48 (5), 784-805. <<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1752287>>
- COPPER, J. M. y SEMICH, G. W. (2019). «Professional development in the twenty-first century: YouTube teacher training and professional development». En: M. HABIB (ed.). *Advanced online education and training technologies*. Hershey, PA: IGI Global, 185-199. <<https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7010-3.ch011>>
- DALY, A. J.; LIU, Y. H.; FRESNO, M. D.; REHM, M. y BJORKLUND JR, P. (2019). «Educational leadership in the Twittiverse: Social media, social networks, and the new social continuum». *Teachers College Record*, 121 (14), 1-20. <<https://doi.org/10.1177/016146811912101404>>
- DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M. E. y GARDNER, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Recuperado de <<https://bit.ly/3QtWlp6>>
- DEL FRESNO GARCÍA, M.; DALY, A. J. y SÁNCHEZ-CABEZUDO, S. (2016). «Identificando a los nuevos influyentes en tiempos de Internet: medios sociales y análisis de redes sociales». *Revista española de investigaciones sociológicas (Reis)*, 153 (1), 23-40. <<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.153.23>>
- DESIMONE, L. M. (2009). «Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures». *Educational researcher*, 38 (3), 181-199. <<https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>>
- DESIMONE, L. M.; HOCHBERG, E. D.; PORTER, A. C.; POLIKOFF, M. S.; SCHWARTZ, R. y JHONSON, L. J. (2014). «Formal and informal mentoring: complementary, compensatory, or consistent?». *Journal of Teacher Education*, 65 (2), 88-110. <<https://doi.org/10.1177/0022487113511643>>
- ELLIOT, J. C. (2017). «The evolution from traditional to online professional development: A review». *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33 (3), 114-125. <<https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1305304>>
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001). «Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher». *Journal of teacher education*, 52 (1), 17-30. <<https://doi.org/10.1177/0022487101052001003>>
- FISCHER, C.; FISHMAN, B. y SCHOENEBECK, S. Y. (2019). «New contexts for professional learning: Analyzing high school science teachers' engagement on Twitter». *Aera Open*, 5 (4). <<https://doi.org/10.1177/2332858419894252>>
- FROMENT, F.; GARCÍA-GONZÁLEZ, A. J. y CABERO-ALMENARA, J. (2022). «The relationship of Twitter with teacher credibility and motivation in university students». *Comunicar*, 30 (71), 131-142. <<https://doi.org/10.3916/C71-2022-10>>
- GREENHOW, C. y LEWIN, C. (2016). «Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning». *Learning, media and technology*, 41 (1), 6-30. <<https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>>
- GUSKEY, T. R. (2003). «The characteristics of effective professional development: A synthesis of lists». Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Recuperado de <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478380.pdf>>

- HASHIM, A. K. y CARPENTER, J. P. (2019). «A conceptual framework of teacher motivation for social media use». *Teachers College Record*, 121 (14), 1-18.
<<https://doi.org/10.1177/016146811912101405>>
- HOLMES, K.; PRESTON, G.; SHAW, K. y BUCHANAN, R. (2013). «Follow'me: Networked professional learning for teachers». *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38 (12), 55-65.
<<https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n12.4>>
- HUSU, J. y CLANDININ, D. J. (2017). *The SAGE handbook of research on teacher education*. Londres: Sage.
- INGVARSON, L.; MEIERS, M. y BEAVIS, A. (2005). «Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy». *Education policy analysis archives*, 13, 10.
- JONES, W. M. y DEXTER, S. (2014). «How teachers learn: The roles of formal, informal, and independent learning». *Educational technology research and development*, 62, 367-384.
<<https://doi.org/10.1007/s11423-014-9337-6>>
- KENNEDY, M. M. (2016). «How does professional development improve teaching?». *Review of educational research*, 86 (4), 945-980.
<<https://doi.org/10.3102/0034654315626800>>
- KHALIL, M. y BELOKRY, G. (2022). «What does Twitter say about self-regulated learning? Mapping tweets from 2011 to 2021». *Frontiers in Psychology*.
<<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.820813>>
- KOSTER, B.; BREKELMANS, M.; KORTHAGEN, F. y WUBBELS, T. (2005). «Quality requirements for teacher educators». *Teaching and teacher education*, 21 (2), 157-176.
<<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.004>>
- KYNDT, E.; GIJBELS, D.; GROSEMANS, I. y DONCHE, V. (2016). «Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes». *Review of educational research*, 86 (4), 1111-1150.
<<https://doi.org/10.3102/0034654315627864>>
- LANDER, N.; LEWIS, S.; NAHAVANDI, D.; AMSBURY, K. y BARNETT, L. M. (2022). «Teacher perspectives of online continuing professional development in physical education». *Sport, Education and Society*, 27 (4), 434-448.
<<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1862785>>
- LANDIS, J. R. y KOCH, G. G. (1977). «The measurement of observer agreement for categorical data». *Biometrics*, 33 (1), 159-174.
- LIEBERMAN, A. y POINTER MACE, D. (2010). «Making practice public: Teacher learning in the 21st century». *Journal of teacher education*, 61 (1-2), 77-88.
<<https://doi.org/10.1177/0022487109347319>>
- LUO, T.; FREEMAN, C. y STEFANIAK, J. (2020). «Like, comment, and share professional development through social media in higher education: A systematic review». *Educational Technology Research and Development*, 68, 1659-1683.
<<https://doi.org/10.1007/s11423-020-09790-5>>
- LUTRICK, E. y SZABO, S. (2012). «Instructional leaders' beliefs about effective professional development». *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 78 (3), 6. Recuperado de <<https://bit.ly/3sXtPWj>>
- MARCELO, C. (2009). «La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad». *Revista brasileira de formação de professores*, 1 (1), 43-70. Recuperado de <<https://bit.ly/3NDJ314>>

- MARCELO GARCÍA, C. y MARCELO-MARTÍNEZ, P. (2021). «Influencers educativos en Twitter. Análisis de hashtags y estructura relacional». *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, XXIX, 68, 73-83.
<<https://doi.org/10.3916/C68-2021-06>>
- MARCELO-GARCÍA, C.; YOT-DOMÍNGUEZ, R.; MARCELO-MARTÍNEZ, P.; MURILLO, P. y MAYOR-RUIZ, C. (2022). «No me llames influencer. Nuevos artesanos digitales en educación». *Campus virtuales*, 11 (2), 133-133.
<<https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.1150>>
- MARCELO-MARTÍNEZ, P. y MARCELO, C. (2022). «Espacios de afinidad docente en Twitter: El caso del hashtag #Claustrovirtual». *RED. Revista de educación a distancia*, 22 (70).
<<https://doi.org/10.6018/red.510951>>
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Londres: SAGE.
- MOLINA RUIZ, E. (2005). «Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa». *Revista de Educación*, 337. Recuperado de <<https://bit.ly/3tM3PRb>>
- MOSQUERA GENDE, I. (2023). *Aprendizaje informal en redes: Twitter y las #Charlas Educativas*. Barcelona: Octaedro.
<<https://doi.org/10.36006/16414>>
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Recuperado de <<https://bit.ly/405ZCnj>>
- OSMAN, D. J. y WARNER, J. R. (2020). «Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice». *Teaching and Teacher Education*, 92, 103064.
<<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103064>>
- POWELL, C. G. y BODUR, Y. (2019). «Teachers' perceptions of an online professional development experience: Implications for a design and implementation framework». *Teaching and Teacher Education*, 77, 19-30.
<<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.004>>
- SEPPÄLÄ, P. y ALAMÄKI, H. (2002). «Mobile learning and mobility in teacher training». *Proceedings. IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education*, 130-135.
<<https://doi.org/10.1109/WMTE.2002.1039235>>
- SHEA, D.; ALEMU, D. S. y VISSER, M. J. (2020). «A social network study of transformational teacher influence». *Teacher Development*, 24 (5), 603-625.
<<https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1818614>>
- SHELTON, C. y ARCHAMBAULT, L. (2018). «Discovering how teachers build virtual relationships and develop as professionals through online teacherpreneurship». *Journal of Interactive Learning Research*, 29 (4), 579-602. Recuperado de <<https://www.learntechlib.org/primary/p/178250/>>
- TANG, Y. y HEW, K. F. (2017). «Using Twitter for education: Beneficial or simply a waste of time?». *Computers & Education*, 106, 97-118.
<<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.004>>
- VRASIDAS, C. y GLASS, G. V. (2007). «Teacher professional development and ICT: Strategies and models». *Teachers College Record*, 109 (14), 87-102.
<<https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00116.x>>

- WEINER, J. M. y LAMB, A. J. (2020). «Exploring the possibilities and limits to transfer and learning: Examining a teacher leadership initiative using the theory of action framework». *Journal of Educational Change*, 21, 267-297.
<<https://doi.org/10.1007/s10833-020-09378-z>>
- WILLIAMS, A. (2003). «Informal learning in the workplace: A case study of new teachers». *Educational Studies*, 29 (2-3), 207-219.
<<https://doi.org/10.1080/03055690303273>>

Vernáculos educativos de Twitch: twitchers educadores para el aprendizaje

Sender Godoy

Universidad de Huelva

xendariel@gmail.com

Paloma Contreras-Pulido

Universidad Internacional de La Rioja

paloma.contreras@unir.net



© de los autores

Fecha de presentación: mayo de 2023
Fecha de aceptación: noviembre de 2023
Fecha de publicación: diciembre de 2023

Cita recomendada: GODOY, S. y CONTRERAS-PULIDO, P. (2023). «Vernáculos educativos de Twitch: twitchers educadores para el aprendizaje». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 69, 131-145. DOI: <<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3653>>

Resumen

Twitch se ha convertido en muy poco tiempo en una plataforma con un incontestable impacto en cuanto al número de usuarios y canales de transmisión de todo tipo. Esta apertura en los contenidos y su crecimiento exponencial, con 35 millones de visitantes diarios en 2023, hace relevante su estudio. Por ello, este trabajo se centra en el lenguaje vernáculo de la plataforma Twitch y sus posibles ventajas también para el aprendizaje. Para el análisis se ha optado por una metodología eminentemente cualitativa a través del análisis de contenido del chat de dos *streamers*, Jaime Altozano, con un carácter más de celebridad, y Clara Cordero, educadora con una comunidad fiel a sus contenidos. Por último, se aplica un *focus group* a cinco usuarios habituales de Twitch para explorar sus opiniones sobre la plataforma, los canales analizados y sus posibilidades para el aprendizaje. Los resultados aportan características del lenguaje vernáculo propio de la plataforma que son reafirmados con los comentarios de los participantes del *focus group*, como la relación parasocial, la comunidad virtual, chat, *emote*, *bot*, *pivoting*, *twitch bit* e intimidad digital. Además, se concluye que, junto con este lenguaje propio y el intercambio de información e interacción que se da en la plataforma Twitch, se favorece el aprendizaje digital en comunidad.

Palabras clave: vernáculos; Twitch; educación; aprendizaje; plataformización; *streamers*

Resum. *Vernacles educatius de Twitch: twitchers educadors per a l'aprenentatge*

Twitch s'ha convertit en molt poc temps en una plataforma amb un incontestable impacte quant al nombre d'usuaris i canals de transmissió de tota mena. Aquesta obertura en els continguts i el seu creixement exponencial, amb 35 milions de visitants diaris el 2023, en fa rellevant l'estudi. Per això, aquest treball se centra en el llenguatge vernacle de la plataforma Twitch i els seus possibles avantatges també per a l'aprenentatge. Per a l'anàlisi s'ha optat per una metodologia eminentment qualitativa mitjançant l'anàlisi de contingut del xat de dos *streamers*, Jaime Altozano, amb un caràcter més de celebritat, i Clara Cordero, educadora amb una comunitat fidel als seus continguts. Finalment, es crea un grup de discussió amb cinc usuaris habituals de Twitch per explorar les seves opinions sobre la plataforma, els canals analitzats i les seves possibilitats per a l'aprenentatge. Els resultats aporten característiques del llenguatge vernacle propi de la plataforma, que són reafirmades amb els comentaris dels participants del grup de discussió, com la relació parasocial, la comunitat virtual, xat, *emote*, *bot*, *pivoting*, *twitch bit* i intimitat digital. A més, es conclou que, juntament amb aquest llenguatge propi i l'intercanvi d'informació i la interacció que es dona a la plataforma Twitch, s'afavoreix l'aprenentatge digital en comunitat.

Paraules clau: vernacles; Twitch; educació; aprenentatge; plataformització; *streamers*

Abstract. *Educational Vernaculars of Twitch: Educators as Twitchers for Learning*

Within a remarkably short period of time, Twitch has become a platform with an unquestionable impact in terms of its number of users and streaming channels of all types. Its all-embracing content and exponential growth, with 35 million daily visitors in 2023, underlines the importance of studying it. Consequently, this study focuses on the vernacular language of the Twitch platform and its potential benefits for learning. For this analysis, we have chosen a predominantly qualitative methodology, through the content analysis of the chat of two streamers, Jaime Altozano, a more celebrity-like figure, and Clara Cordero, an educator with a committed community of followers. In addition, we conducted a focus group with five regular Twitch users to explore their perspectives on the platform, the channels being analysed and their educational potential. The findings reveal characteristics of the unique vernacular specific to the platform, which are further confirmed by the input of the focus group participants. These include parasocial relationships, the virtual community, chat dynamics, *emotes*, *bots*, *pivoting*, *twitch bits* and digital intimacy. It is also concluded that Twitch, through its distinctive language, information sharing and interaction, promotes digital learning within a community.

Keywords: vernaculars; Twitch; education; collaborative learning; platformization; *streamers*

1. Introducció

El surgimiento de las plataformas está generando una ruptura de los límites físicos, llegando a crear una nueva cultura basada en la denominada plataformaización, es decir, una «transformación multifacética de las sociedades globalizadas en las que predomina el control de las plataformas e Internet» (Vizcaíno-Verdú, 2023: 128). Por su parte, Burgess (2007) definió los vernáculos digitales como las formas de comunicación y expresión que emergen en dichas plataformas digitales. Estos pueden adoptar la forma de texto, imáge-

nes, vídeos y otros medios, y son creados y compartidos por los usuarios de la plataforma. Los vernáculos digitales son una parte integral de cómo las personas interactúan y se comunican en ellas y, junto con las múltiples facetas que ofrecen las plataformas, cabría observar las oportunidades que se ofrecen para la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Concretamente, en esta investigación se abordan estas oportunidades dentro de la plataforma Twitch, ya que, de acuerdo con Velasco y Manjón (2022), es una de las redes sociales que más creció en 2021, con un consumo medio diario de 1 hora y 40 minutos, convirtiéndose, según Johnson (2018), en el líder dominante del mercado en la transmisión de contenido de vídeo en vivo creado por el usuario, algo que, sin duda, avalan las cifras de 2023, que, según Twitch Advertising (2023), reflejan que la plataforma tuvo un promedio de 35 millones de visitantes diariamente a nivel mundial y que, aproximadamente, el 70% de los usuarios tienen entre 18 y 34 años de edad, con lo que también su potencial para el aprendizaje podría ser relevante.

Twitch tiene sus inicios en 2011 y formaba parte de Justin.tv, un canal cuyo contenido era muy generalista. Sin embargo, como mencionan Gutiérrez y Cuartero (2022), los *gamers* la aprovechaban para compartir sus partidas y conocimientos sobre ellas. Al identificar este nicho, Amazon apostó por Twitch y en tan solo dos años alcanzó los 200.000 espectadores diarios (Gutiérrez y Cuartero, 2022).

Así, y con el tiempo, Twitch ha ido incrementando sus temáticas para atraer a una audiencia más general y no quedarse solo con la comunidad *gaming*, como mencionan Ask, Spilker y Hansen (2019), y, en octubre de 2015 por ejemplo, lanzó la categoría «Creativo» para la cocreación de piezas de arte, y, en marzo de 2017, aparece la categoría «IRL» (*In Real Life*), que va a permitir a los usuarios transmitir en vivo prácticamente cualquier cosa. En la actualidad, cuenta con cinco categorías diferentes: Juegos, Música, E-sports, Creativo e IRL, siendo esta última la que contiene mayor variedad de temáticas, dando lugar también a un mayor crecimiento de la comunidad de usuarios de Twitch que, a su vez, son los que generan nuevos canales en dicha categoría (Twitch, 2023).

Todos estos datos revelan que, cada vez más, existe un fuerte interés en consumir contenido audiovisual, y más concretamente en esta plataforma. Para Anderson (2018), ver vídeos en YouTube y compartirlos ha sido popular algún tiempo, pero una tendencia creciente y más reciente es la transmisión en vivo, de ahí el surgimiento de Facebook Live, YouTube Live y Twitch, que permiten compartir en tiempo real, y a través de vídeo, aquellos momentos que están sucediendo en ese mismo instante. Así, ante este fenómeno de una nueva ruta de consumo de contenido en *streaming*, parece relevante poner el interés en Twitch. Además, como mencionan Chou y Lu (2022), esta plataforma social es la elegida mayoritariamente para compartir este tipo de vídeos y la que brinda servicios para creadores de contenido y usuarios de esta, ofreciendo la posibilidad a los *streamers* de beneficiarse económicamente también.

Así, aunque su contenido principal sigue siendo el sector de los videojuegos, en los últimos años, en la categoría IRL (*In Real Life*) han ido emergiendo canales con contenido diverso y también educativo, lo cual nos invita a estudiarla para ver las posibilidades que esta plataforma y su vernáculo pueden aportar a la enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta el carácter colaborativo que ofrece Twitch.

2. Marco teórico

Realizando una búsqueda específica y sistemática en bases de datos relevantes como Wos y Scopus de la última década, se encuentra una escasa literatura que aborde la temática de enseñanza-aprendizaje en Twitch e, incluso, que estudien el vernáculo de esta plataforma y su implicación para con los usuarios y su forma de comunicarse. Sí que se encuentran estudios que abordan el impacto de esta en el sector de los videojuegos principalmente. Sin embargo, y teniendo en cuenta el foco de este trabajo, varias investigaciones, como las de Leith (2021) o la de Ruberg y Lark (2021), se han centrado en destacar cómo concretamente Twitch potencia la relación parasocial entre *streamers* y usuarios. Así, Leith (2021) considera que los espectadores se sienten más cerca del *streamer* que de otros espectadores del chat, y Ruberg y Lark (2021) hacen énfasis en la intimidad digital, señalando que los dormitorios o habitaciones, lugares comunes para la transmisión de los *streamers* de Twitch, son también un elemento clave en el momento de crear la conexión entre estos y sus usuarios. Destacando aspectos relevantes de la plataforma y su vernáculo, para muchos autores la característica más significativa de Twitch es el chat, que se considera el medio central que permite la interacción del espectador con el *streamer* durante las sesiones del directo. De hecho, Sheng y Kairam (2020) consideran el chat de Twitch un espacio idóneo donde las relaciones personales se expanden. En el intercambio de mensajería por el chat, suelen utilizarse los *emotes*, emoticonos diseñados *exprofeso* para el canal, y con una significación propia a la hora de ser insertados (Buitrago, García y Ortiz, 2022). Algo propio de Twitch es también el denominado *pivoting*, que son aquellos mensajes agrupados que responden a una actitud colectiva, y que Recktenwald (2017) denominó «ruido del estadio», donde los espectadores reaccionan de modo colectivo ante un comentario del *streamer*. Pero también cuando se está interactuando en el chat, suelen encontrarse respuestas automatizadas, las cuales, denominadas *bots*, se activan a través de un comando propio de la plataforma. En Twitch, según Bravo (2021), los comandos son los mensajes de instrucción creados por la misma plataforma o por el *streamer* para que, al escribirlos en el chat, se activen y realicen funciones específicas. En Twitch, estos *bots*, según Seering et al. (2018), pueden configurarse para identificar nuevos seguidores y suscriptores de una transmisión y pueden alertar al *streamer* cuando un usuario le ha donado dinero. Existen también las denominadas *Twitch Bits*, la moneda interna de la plataforma, que Partin (2020) considera que conforman una arquitectura sociotécnica e, incluso, de

economía política. De esta manera, y según los diversos estudios aquí expuestos, se podría afirmar que se pueden identificar ocho elementos que conformarían el vernáculo de Twitch, de los cuales cuatro son compartidos con otras plataformas: relación parasocial (por ejemplo, con Instagram, TikTok o YouTube) o las comunidades virtuales, los chats y los *bots*, y otros cuatro que sí son considerados como propios de la plataforma: *emote*, *pivoting*, *twitch bit* o la intimidad digital.

Como hemos apuntado, existe aún poca literatura que relacione Twitch específicamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje y los trabajos que existen están más enfocados en las áreas de programación informática. Este es el caso del de Fass et al. (2018), en el que se invita a profundizar en el aprovechamiento efectivo de las potencialidades colaborativas y educativas que brinda Twitch, en especial las transmisiones creativas, ya que, en estas comunidades, los mentores pueden apoyar el aprendizaje y la motivación en los alumnos. También Huang y Li (2021) estudian la enseñanza de programación informática, y apuntan a que la programación en vivo puede ser una herramienta eficaz para enseñar el pensamiento computacional, pero su eficacia depende de la calidad de las prácticas pedagógicas y de comunicación utilizadas por el *streamers*, por lo que se hace necesario seguir investigando en diferentes entornos educativos y con diferentes poblaciones estudiantiles. Gandolfi, Ferdig y Soyurk (2021), por su parte, han explorado la enseñanza-aprendizaje, pero en el ámbito de los videojuegos, concluyendo que las comunidades relacionadas con los videojuegos en Twitch desempeñan un papel importante a la hora de apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los jugadores en línea. Este artículo también hace un llamado de atención a los investigadores y educadores para que presten atención al papel de estas comunidades en el momento de apoyar el aprendizaje. Así, según Ehret y Čiklovan (2020), los canales de Twitch son espacios de comunicación relacional que abren diálogos públicos entre *streamers* y audiencia, y entre los miembros mismos de la audiencia. Su trabajo habla sobre cómo los experimentos de diseño especulativo en la cultura digital pueden ayudar a desarrollar nuevos potenciales pedagógicos que catalicen el cambio social a través del repertorio ampliado y matizado de prácticas digitales de los jóvenes en el futuro.

Por su parte, las consideraciones de Pozo-Sánchez et al. (2021) sobre Twitch señalan que puede ser un recurso digital que contribuye a la innovación educativa, especialmente en la modalidad de una clase invertida, demostrando que su utilización contribuye a la motivación de los alumnos, aunque hacen hincapié en la importancia de seguir profundizando en el estudio sobre el uso correcto del lenguaje vernáculo de Twitch por parte de los educadores.

Por último, Buitrago et al. (2022) no profundizan en el aprendizaje, pero sí analizan el potencial de la sincronidad y el trabajo colaborativo que tiene la plataforma Twitch. Y es que destacan que, en el momento de crear comunidades virtuales para estudiar, esta plataforma puede servir como una herramienta de gamificación, o que, al concentrar en un mismo canal a usuarios de distintos lugares, podrían tener una experiencia que les motive a estudiar uti-

lizando, por ejemplo, diversas estrategias para ello, como la técnica Pomodoro pero de manera virtual, que consistiría en que cada usuario utilice cierto tiempo para estudiar y luego unos minutos para interactuar en el chat de Twitch.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, en este trabajo nos proponemos estudiar y conocer el lenguaje vernáculo de la plataforma Twitch, realizando, también, un acercamiento a sus posibles implicaciones y oportunidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje desde su plano más colaborativo.

3. Objetivos

El objetivo general de la investigación es analizar y describir el lenguaje vernáculo de la plataforma Twitch y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo. Además, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Estudiar dos canales de Twitch con temática educativa, uno con perfil de celebridad (@JaimeAfterdark) y otro con perfil educador (@Agorabierta), para comparar, junto con jóvenes usuarios de la plataforma, cómo ambos utilizan el lenguaje vernáculo de la plataforma en sus transmisiones.
- Analizar la interacción de los usuarios en el chat de los dos canales seleccionados, y la percepción de jóvenes usuarios de Twitch sobre si el lenguaje vernáculo favorece al aprendizaje colaborativo en línea.

4. Metodología

4.1. Diseño de la investigación

La metodología aplicada es cualitativa y parte de una revisión bibliográfica previa que sienta las bases para la realización de un análisis de contenido de los dos canales de Twitch seleccionados: @jaimeafterdark y @agorabierta y, a raíz de la información recabada, tanto de la literatura científica como del análisis, se definen unas categorías que sirven de base para el *focus group* con cinco jóvenes usuarios de la plataforma.

4.2. Participantes

Para el análisis de contenido se eligieron dos canales de Twitch que se encuentran en abierto. El primero es @Jaimeafterdark, de Jaime Altozano (<<https://jaimealtozano.com/>>), como perfil de celebridad que cuenta con 210.617 seguidores. Los temas que aborda en sus transmisiones son inteligencias artificiales, ciencia, música y otros contenidos educativos. El segundo canal es el de Clara Cordero (@agorabierta) por su perfil educativo. En sus transmisiones suele abordar la educación, la gamificación y las herramientas digitales

para la creatividad del aula. Los chats de ambos canales son de acceso libre y las grabaciones de las transmisiones se encuentran en abierto en la plataforma de Twitch. Los usuarios que participan en el chat lo hacen utilizando un seudónimo.

En el *focus group* participaron cinco jóvenes, dos mujeres y tres hombres de entre 20 y 24 años de edad, con un perfil activo en Twitch de tres o más años de antigüedad. Se hizo en línea a través de Discord grabando únicamente el audio con el previo consentimiento de los participantes, hecho explícito en la misma grabación. Para preservar su anonimato, se utiliza la «M», de muestra, y a continuación la edad del participante y la letra inicial del nombre: M20M, M23H, M23P, M24D y M24P.

4.3. Instrumentos y procedimientos de análisis

Para el análisis de contenido se diseñó una tabla con las categorías extraídas de manera deductiva tras la revisión de literatura científica.

Tabla 1. Categorías y subcategorías para el análisis del contenido

Autores	Categoría	Subcategoría	Interacciones @Jaimeafterdark	Interacciones @agorabierta
Leit (2021)	Relación parasocial	Mensajes para el <i>streamer</i> Saludos al <i>streamer</i>		
Faas et al. (2018) Huang y Li (2021) Gerber (2017) Sheng y Kairam (2020)	Comunidad virtual	Saludos a la comunidad virtual Mensajes sobre la temática de la transmisión Mensajes con etiquetado Mensajes fuera de la temática		
Kim, Wohn y Cha (2022)	<i>Emote</i>	De Twitch o de otro <i>streamer</i> Propio del canal		
Seering et al. (2018)	<i>Bot</i>	Activado por usuario Activado automáticamente		
Rectenwald (2017)	<i>Pivoting</i>	<i>Emote</i> Texto		
Partin (2020)	Twitch <i>bit</i>	Suscriptor nuevo Regalo de suscriptor <i>Bits</i> de suscriptor		

Ruberg y Lark (2021)	Intimidad digital	Transmisión desde habitación
Buitrago et al. (2022)	Educación aprendizaje	Pregunta para <i>streamer</i>
Ehret y Čiklovan (2020)		Pregunta para la comunidad virtual
Faas et al. (2018)		
Huan y Li (2021)		Respuesta de <i>streamer</i>
Gandolfi et al. (2021)		Respuesta de espectadores
Pozo-Sánchez et al. (2021)		Pregunta de <i>streamer</i>

Fuente: elaboración propia.

Las transmisiones analizadas fueron:

- 1) «Hola cuánto tiempo, ¿cómo estás? Ha salido una IA que...» (Jaimeafterdark, 2023), de Jaime Altozano, realizada el 17 de abril de 2023.
- 2) Y «hoy exploramos más IA y recursos digitales docentes» (Agora Abierta, 2023b), de Clara Cordero, realizada el 9 de marzo de 2023.

Posteriormente y teniendo en cuenta las categorías extraídas para el análisis de contenido, se realizó una lista de verificación COREQ (2017), con una serie de preguntas enfocadas a las categorías a tratar en el *focus group*.

Tabla 2. Guía para *focus group*

Hora	Preguntas	Categoría	Autores
19:30 - 19:35	Introducción - presentación / explicación del <i>focus group</i>		
19:35 - 19:45	Presentación de los participantes		
19:45 - 19:55	¿Desde hace cuánto y cómo llegaron a la plataforma Twitch? ¿Qué tipo de contenidos suelen ver en Twitch?	Motivación en el uso de Twitch / Tiempo de visualización en Twitch	Spilker et al. (2020) Rectenwald (2017)
19:55 - 20:15	Visionado de videos		
20:15 - 20:25	¿Qué elementos puedes resaltar del espacio físico en el que se encuentran los <i>streamers</i> ? ¿Tienes algún elemento similar en casa? ¿Qué tipo de elementos gráficos les llaman más la atención en los canales de Twitch?	Vernáculos / Intimidad digital Relaciones parasociales	Ruberg y Lark (2021) Leith (2021)
20:25 - 20:35	¿Qué tipo de jerga utilizáis en el chat? ¿Tenéis algún <i>emote</i> exclusivo?	Vernáculos / Chat <i>Emote</i> <i>Bot</i> <i>Pivoting</i>	Sheng (2020) Kim et al. (2022) Seering et al. (2018) Rectenwald (2017)

20:35 - 20:45	¿Han tenido interacción en el chat con los demás miembros de la comunidad?	Vernáculo / Comunidad virtual Comunidad de aprendizaje	Sheng y Kairam (2020) Huan y Li (2021)
20:45 - 20:55	¿Habéis aprendido algo de estos vídeos? o ¿Habéis aprendido algo en alguna transmisión de Twitch?	Educación - Aprendizaje Sincronicidad Colaboración	Gandolfi et al. (2021) Buitrago et al. (2022)
20:55 - 21:00	Principales puntos de vista y resumen del <i>focus group</i> .		

Fuente: elaboración propia.

5. Resultados

5.1. Resultados del análisis de contenido

En relación con la categoría de relación parasocial, se refleja en los mensajes del chat una cercanía de los *viewers* con los *streamers*, la cual no está basada en el contacto físico, sino en la interacción virtual. En el caso de Jaime Altozano, se podían leer mensajes como: «Hola Jaime, ¿cómo estás? Me llamo Dante y soy de Chile. Te sigo desde el vídeo con Alvinsch», y «Hola Jaime, soy nuevo por aquí, saludos desde Perú».

Estos mensajes reflejan la fuerte conexión que sienten los seguidores con Jaime Altozano, aunque no hayan tenido un encuentro personal, y lo refleja la procedencia de ambos mensajes. Algo similar sucede con Clara Cordero, que, aunque el número de mensajes es menor, se reflejan en ellos cercanía y afecto. Ambos *streamers* están transmitiendo desde su casa y no lo hacen desde cualquier lugar, lo hacen desde un espacio íntimo de sus casas teniendo en segundo plano elementos que los identifican, no solo desde lo profesional, sino también desde lo personal, favoreciendo la intimidad digital.

En cuanto a la comunidad virtual, la mayoría de los mensajes del chat se centran en ir comentando lo que va diciendo el *streamer* y, en algunos mensajes, se suele etiquetar a otros usuarios para llamar la atención sobre lo que se ha comentado o remarcar algo de lo que se escribe en el chat.

El uso de *emotes* propios de cada canal se refleja en los chats: Jaime Altozano cuenta con 10 personalizados y Agora Abierta cuenta con 7 *emotes* para usuarios con diferentes categorías de suscripción o como recompensas al donar *bits*. En el chat de la transmisión de Jaime Altozano, hay 62 interacciones con *emotes*, de las cuales 12 se realizaron con los propios del canal; en el de Agora Abierta se dieron 17 interacciones con *emotes* y tres de ellas se realizaron con los del canal. El uso del *bot* en el chat de ambos canales sirvió para proporcionar información a la comunidad y en ningún momento fue activado por los espectadores: en Agora Abierta se activó cuatro veces, para invitar a los *viewers* a suscribirse al canal; en el de Jaime Altozano fue muy frecuente su activación: en una hora se activó 42 veces para invitar a los *viewers* a seguirlo en sus otras cuentas o como invitación a aprender a tocar piano con él, en su

escuela. En cuanto al *pivoting* o «ruido del estadio» (Recktenwald, 2017), observamos que en Agora Abierta no sucedió, mientras que en el de Jaime Altozano fue en cuatro momentos. En cuanto a los *bits*, la moneda interna de la plataforma, durante el directo Jaime Altozano obtuvo 11 nuevos suscriptores y tres le donaron *bits*. Agora Abierta no tuvo suscriptores, pero con su mascota «la dragona» obtuvo *bits* gracias a tres suscriptores.

En cuanto al aprendizaje, en el chat iban apareciendo preguntas sobre la inteligencia artificial en ambos canales, así como numerosas reflexiones y opiniones. Haciendo un balance de los comentarios de preguntas y respuestas de los 1.115 comentarios del chat de Jaime Altozano y los 185 de Agora Abierta, el 14,4% del contenido del directo en el chat de Jaime Altozano tiene que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que el 17,8% del chat de Agora Abierta. Esto se ve enriquecido porque no es únicamente el *streamer* quien responde preguntas, sino también los espectadores: en dos ocasiones Jaime Altozano dijo desconocer algo y la comunidad le ha dado la respuesta a través del chat y en tres en el caso de Agora Abierta, lo que sin duda denota aprendizaje colaborativo.

5.2. Resultados del focus group

En cuanto a los vernáculos categorizados, los cinco participantes lograron identificar la intimidad digital, no como concepto teórico, sino desde la observación de los *streamers*: «El escenario donde está la persona (*streamer*) situada normalmente siempre tienen de fondo a muchos personajes, figuritas de personajes que le gustan mucho o que van con la temática de lo que hacen ellos en el canal» (M20M), dando a entender que lo hacen desde un espacio íntimo, con decoración que muestra las aficiones e intereses personales del *streamer* pero con una imagen también común. La relación parasocial es destacada por uno de los participantes: «veía mucho, por ejemplo, a IlloJuan, que es un *streamer* andaluz, me identificaba mucho» (M23P), ya que, sin conocerlo personalmente, se sentía atraído e identificado por el hecho de vivir en la misma región geográfica y porque el contenido es divertido. El sentimiento de comunidad virtual se ve en la interacción de los usuarios y también en aquellos elementos y gestos que demuestran un vínculo entre el *streamer* y los espectadores «[Agora Abierta] se ha puesto a agradecer la suscripción» (M23P), refiriéndose al agradecimiento que hizo Clara Cordero por alimentar a su dragona (mascota virtual).

Valoran mucho la cercanía de los *streamers* y que no se tenga un guion tan planificado para la transmisión: «el hecho de que, aunque tengan pensado hacer una cosa, como ir parándose cada cierto tiempo a hablar con la gente o contestando, eso también guía un poco el cómo va a salir el directo» (M25H).

Como ya se ha dicho anteriormente, el chat es un elemento diferencial en Twitch y es a través de él donde existe el contacto entre la comunidad virtual y el *streamer*. Para M20M, «El hecho de hablar mucho con el *streamer* (a través del chat) crea un contacto más cercano que si estuvieses en YouTube, o sea, porque puedes responderle al instante». Pero esta comunicación fluida y

directa no pasa en todas las transmisiones como comenta M23P: «los famosos (Jaime Altozano) no pueden tener el mismo diálogo que tienen estos *streamers* (Agora Abierta), por la cantidad de seguidores», y lo reafirma M20M: «cuantos más seguidores, *viewers* tenga una persona, es más difícil tener una cercanía con ellos y una interactividad, pero siempre es mayor, por decirlo así, que en YouTube». De las motivaciones para no escribir en el chat, además del tamaño de los seguidores, M20M menciona: «también es verdad que muchas veces los más grandes tienen el chat en modo suscriptor y ya no es que no quieras hablar, sino que tampoco puedes», ya que solo pueden hablar los que han pagado la suscripción mensual al canal.

El uso de los *emotes* en el chat es bien conocido por los participantes y suelen utilizarlos en el chat e incluso tener favoritos: «el que más me gusta es el gato que tiene unas gafas de sol..., a veces le pongo unos brazos, como apuntando, como diciendo, eh!» (M23H). Los *emotes* suelen usarse para expresar emociones y suelen utilizar los propios de los canales a los que están suscritos: «lo suyo es poner, por ejemplo, el *emote* del club» (M24D), refiriéndose a que utiliza los *emotes* propios del canal cuando apoya a un equipo de deportes electrónicos.

Cuatro de los cinco participantes saben qué es un *bot* y cómo utilizar los comandos: «hay algunos que te dicen las redes sociales de los *streamers* si le preguntas: ¿redes, o ¿follow, utilizan un comando muy básico» (M23P). Por último, el concepto de Twitch *bit* solo M20M lo tiene muy claro: «son una moneda de intercambio» en la plataforma.

De la discusión sobre la enseñanza-aprendizaje M20M dice: «Twitch es bastante bueno, es una buena manera (herramienta) para aprender más. Pues eso, interactuando con la persona que te está enseñando como hemos visto en los vídeos (Agora Abierta y Jaime Altozano)». O: «hay como una interacción constante, parece como si fuésemos unos alumnos y está guay..., porque hay una relación realmente significativa entre el *streamer* y los usuarios, como que trata de crear cercanía, de ir interactuando para crear una comunidad cercana y un sentimiento de pertenencia» (M23P). Ven que la plataforma facilita ese contacto directo: «una persona en YouTube me puede ayudar, pero en Twitch puedo preguntarle directamente: oye, no entiendo de estas cosas específicamente y puedes tener una atención más individual» (M20M), con la salvedad de que esto se puede hacer en canales como el de Agora Abierta, donde el número de seguidores es menor que en un perfil de celebridad: «es un canal mucho más directo y que te pueden resolver la duda en tiempo real» (M23H).

6. Discusión y conclusiones

Tras exponer los resultados de la investigación, podemos dar respuesta a los objetivos planteados en el presente trabajo. Así, una vez estudiados los dos canales de Twitch con temática educativa, uno con perfil de celebridad y otro con perfil educador, para comparar cómo ambos utilizan el lenguaje vernáculo de la plataforma en sus transmisiones, se demuestra que ambos *streamers*

hacen un uso eficiente del vernáculo de Twitch. Tienen una comunidad virtual en la que los seguidores y suscriptores comparten elementos culturales e incluso una relación parasocial promovidos por la plataforma que, al igual que en los estudios de Woodcock y Johnson (2019) y Leith (2021), se identifican según los indicadores verbales reflejados en los chats. Estos aspectos son también muy valorados por los usuarios entrevistados que los identifican como un valor predominante en las transmisiones observadas. Por otro lado, el uso del chat se hace evidente tanto en el de Jaime Altozano como en el de Clara Cordero: lo van leyendo y respondiendo, acrecentando así también las relaciones personales con su audiencia y entre los miembros de estas, provocando la expansión que Sheng y Kairam (2020) describen en su estudio. Esto mismo destacan los participantes del *focus group* que sí detectan la intimidad digital en ambos casos, tal y como también respaldan Olivares-García y Méndez (2022: 49): «Las emisiones de Twitch suelen tener en común una puesta en escena muy particular, relacionada con el mundo de los videojuegos». El uso de *emotes* en el chat es común, y los creados por los *streamers* también son utilizados por sus suscriptores, como también reconocen los participantes del *focus group*, siendo algo familiar y útil según indican. Esto refleja que ambos canales tienen espectadores interesados en el contenido, que han pagado una suscripción para estar al tanto de las transmisiones y para poder, además, utilizar los *emotes* exclusivos de los *streamers* en el chat, lo que, según Buitrago et al. (2022) proporciona la creación de significados particulares en esa comunidad y que incluso ejemplifica uno de los participantes en el *focus* por su propia experiencia. Sin embargo, como hemos observado, el denominado por Recktenwald (2017) como «ruido del estadio» o *pivoting* parece que dependería de que el canal cuente con una comunidad suficiente, como en el canal de Altozano. Sí que hemos podido comprobar que esto, sin embargo, no tiene impacto en el uso o no de la moneda propia de Twitch, las Twitch *bits*, ya que en ambos casos son utilizadas: Jaime Altozano los consigue por donaciones y regalos que le hacen los suscriptores, mientras que Clara Cordero lo hace a través de la mascota virtual, la dragona.

Ya en lo concerniente al segundo objetivo, observamos que sí hay elementos de enseñanza-aprendizaje a destacar. Hay un intercambio de información y conocimiento constante en los chats que es muy valorado también por los participantes del *focus group*, que resaltan, sobre todo, el elemento de sentir cercanía con el *streamer* para un aprendizaje más eficaz. Además, en ambos canales los usuarios suelen hacer preguntas sobre la temática que se está tratando y, aunque algunas quedan sin responder, otras suelen ser contestadas por el *streamer* o por los espectadores, con lo que se destaca este carácter colaborativo que también apuntan Fass et al. (2018), Ehret y Čiklovan (2020) o Burbules (2014) y que sobresale en las afirmaciones de la mayoría de los miembros del *focus*. Además, con esta dinámica de entretenimiento y un uso del lenguaje coloquial, y que es defendida por Huang y Li (2021) en cuanto a comunicación eficaz, esta transmisión de conocimiento se hace más amena, desdibujándose las divisiones entre aprendizaje-entretenimiento y traba-

jo-juego, considerándolo una característica de la plataformización (Burbules, 2014). Así, en ambas transmisiones se habló sobre inteligencia artificial y sus posibilidades, con la intención de formar e informar a los usuarios, elementos que se comparten también en los hallazgos de Gandolfi et al. (2021), intercambiando información y recursos a través del chat y con un discurso cercano que contribuyeron al aprendizaje, también de manera colaborativa.

Los hallazgos de este trabajo no pretenden ser representativos ni generalizables, pero ayudan a poner el foco en la utilidad de plataformas como Twitch para la enseñanza y el aprendizaje en comunidad. Y es que una de las principales limitaciones de este estudio ha sido la muestra reducida de los mensajes analizados (1.300 mensajes de chat) e igualmente debiera ampliarse el número de *focus group* para afianzar o ampliar las conclusiones.

Para futuras investigaciones, sería conveniente explorar otros canales de Twitch con distintas temáticas educativas para expandir la perspectiva educativa en la plataforma e, igualmente, indagar con mayor profundidad en el vernáculo de la misma, para aprovechar de manera efectiva sus potencialidades colaborativas y de aprendizaje que en este estudio sí se han comprobado.

Referencias bibliográficas

- AGORA ABIERTA (ed.) (2023a). «About Agora Abierta». Recuperado de <<https://www.agorabierta.com/about/>>
- AGORA ABIERTA [@agorabierta] (2023b). *Hoy exploramos más IA y recursos digitales docentes*. Twitch. Recuperado de <<https://bit.ly/3plPb0r>>
- ANDERSON, K. E. (2018). «Getting acquainted with social networks and apps: Streaming video games on twitch.tv». *Library Hi Tech News*, 35 (9), 7-10.
<<https://doi.org/10.1108/LHTN-08-2018-0054>>
- ASK, K.; SPILKER, H. S. y HANSEN, M. (2019). «The politics of user-platform relationships: Co-scripting live-streaming on Twitch.tv». *First Monday*, 24 (7).
<<https://doi.org/10.5210/fm.v24i7.9648>>
- BRAVO, C. (2021). «Qué son los comandos de Twitch». *Metricool*. Recuperado de <<https://bit.ly/41QcIoj>>
- BUITRAGO, A.; GARCÍA, A. M. y ORTIZ, L. T. (2022). «Let's work together: Online and synchronous coworking on twitch to demonstrate the collaborative potential of livestreaming» [Trabajemos juntos: *Coworking online* y sincrónico en Twitch como muestra del potencial colaborativo del *live-streaming*]. *Revista de Comunicación*, 81 (1), 49-65.
<<https://doi.org/10.26441/RC21.1-2022-A3>>
- BURBULES, N. C. (2014). «Meanings of “ubiquitous learning”». *Education Policy Analysis Archives*, 22, 1-10.
<<https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>>
- BURGESS, J. (2007). *Vernacular creativity and new media*. Tesis doctoral. Queensland University of Technology.
- CHOU, S. y LU, G. (2022). «Content creation intention in digital participation based on identity management on Twitch». *Behaviour and Information Technology*, 41 (12), 2578-2595.
<<https://doi.org/10.1080/0144929X.2021.1937318>>

- EHRET, C. y ČIKLOVAN, L. (2020). «How speculative designs produce new potentials for education research in digital culture». *Discourse*, 41 (5), 708-722.
<<https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1774713>>
- FAAS, T.; DOMBROWSKI, L.; YOUNG, A. y MILLER, A. D. (2018). «Watch me code: Programming mentorship communities on twitch.tv». *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 2.
<<https://doi.org/10.1145/3274319>>
- GANDOLFI, E.; FERDIG, R. E. y SOYTURK, I. (2021). «Exploring the learning potential of online gaming communities: An application of the game communities of inquiry scale». *New Media & Society*.
<<https://doi.org/10.1177/14614448211027171>>
- GERBER, H. R. (2017). «eSports and streaming: Twitch literacies». *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 61 (3), 343-345.
<<https://doi.org/10.1002/jaal.692>>
- GUTIÉRREZ, J. y CUARTERO, A. (2022). «La construcción mediática de los ídolos juveniles de Twitch: los creadores de contenido y su presencia creciente en los medios españoles». *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 23, 251-274.
<<http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.5936>>
- HUANG, H. y LI, Y. (2021). «Exploring the motivation of livestreamed users in learning computer programming and coding». *Electronic Journal of E-Learning*, 19 (5), 363-375.
<<https://doi.org/10.34190/ejel.19.5.2470>>
- JAIMEAFTERDARK [@jaimeafterdark](2023). *Hola cuánto tiempo cómo estás? ha salido una LA que*. Twitch. Recuperado de <<https://bit.ly/3VDXL6Q>>
- JOHNSON, M. R. (2018). «Inclusion and exclusion in the digital economy: Disability and mental health as a live streamer on twitch.tv». *Information Communication & Society*, 22 (4), 506-520.
<<https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1476575>>
- KIM, J.; WOHN, D. Y. y CHA, M. (2022). «Understanding and identifying the use of emotes in toxic chat on Twitch». *Online Social Networks and Media*, 27.
<<https://doi.org/10.1016/j.osnem.2021.100180>>
- LEITH, A. P. (2021). «Parasocial cues: The ubiquity of parasocial relationships on Twitch». *Communication Monographs*, 88 (1), 111-129.
<<https://doi.org/10.1080/03637751.2020.1868544>>
- OLIVARES-GARCÍA, F. J. y MÉNDEZ MAJUELOS, I. (2022). «Periodistas y comunicadores en Twitch: medios más allá de las redes sociales». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 66, 45-61.
<<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3473>>
- PARTIN, W. C. (2020). «Bit by (twitch) bit: “Platform capture” and the evolution of digital platforms». *Social Media + Society*, 6 (3).
<<https://doi.org/10.1177/2056305120933981>>
- POZO-SÁNCHEZ, S.; LÓPEZ-BELMONTE, J.; FUENTES-CABRERA, A. y LÓPEZ-NÚÑEZ, J. (2021). «Twitch as a techno-pedagogical resource to complement the flipped learning methodology in a time of academic uncertainty». *Sustainability*, 13 (9).
<<https://doi.org/10.3390/su13094901>>
- RECKTENWALD, D. (2017). «Toward a transcription and analysis of live streaming on Twitch». *Journal of Pragmatics*, 115, 68-81.
<<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.01.013>>

- RUBERG, B. y LARK, D. (2021). «Livestreaming from the bedroom: Performing intimacy through domestic space on Twitch». *Convergence-the International Journal of Research into New Media Technologies*, 27 (3), 679-695.
<<https://doi.org/10.1177/1354856520978324>>
- SEERING, J.; FLORES, J. P.; SAVAGE, S. y HAMMER, J. (2018). «The social roles of bots: Situating bots in discussions in online communities». *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 2(CSCW).
<<https://doi.org/10.1145/3274426>>
- SHENG, J. T. y KAIRAM, S. R. (2020). «From virtual strangers to IRL friends: Relationship development in livestreaming communities on Twitch». *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 4(CSCW2).
<<https://doi.org/10.1145/3415165>>
- SPIPKER, H. S.; ASK, K. y HANSEN, M. (2020). «The new practices and infrastructures of participation: How the popularity of twitch.tv challenges old and new ideas about television viewing». *Information Communication and Society*, 23 (4), 605-620.
<<https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1529193>>
- TWITCH (2023). Directorios de juegos, IRL, música y creative. <<https://bit.ly/42uMj0h>>
- TWITCH ADVERTISING (2023). «Audience». Recuperado de <<https://bit.ly/429iqBM>>
- VELASCO, J. R. y MANJÓN, S. G. (2022). «The expression of boredom and unwanted loneliness on twitch». *Icono* 14, 20 (2)
<<https://doi.org/10.7195/ri14.v20i2.1866>>
- VIZCAÍNO-VERDÚ, A. (2023) *Música transmedia en redes sociales. Transalfabetización y narrativas culturales a través del fandom* [Tesis de doctorado. Universidad de Huelva].
- WOODCOCK, J. y JOHNSON, M. R. (2019). «Live streamers on twitch.tv as social media influencers: Chances and challenges for strategic communication». *International Journal of Strategic Communication*, 13 (4), 321-335.
<<https://doi.org/10.1080/1553118X.2019.1630412>>

MISCEL·LÀNIA

Guerra Rusia-Ucrania en TikTok. La representación de la actualidad y su impacto*

Rebeca Suárez-Álvarez
Antonio García-Jiménez
Beatriz Catalina-García

Universidad Rey Juan Carlos

rebeca.suarez@urjc.es

antonio.garcia@urjc.es

beatriz.catalina@urjc.es



© de los autores

Fecha de presentación: septiembre de 2022

Fecha de aceptación: octubre de 2023

Fecha de publicación: diciembre de 2023

Cita recomendada: SUÁREZ-ÁLVAREZ, R.; GARCÍA-JIMÉNEZ, A. y CATALINA-GARCÍA, B. (2023). «Guerra Rusia-Ucrania en TikTok. La representación de la actualidad y su impacto». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 69, 149-166. DOI: <<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3587>>

Resumen

Las redes sociales no solo han modificado las relaciones interpersonales, sino que también están impactando en el ecosistema informativo. Los más jóvenes se decantan por informarse a través de las redes sociales, en las que periodistas y medios de comunicación tradicionales pugnan por mantener su papel como fuentes de información. Para observar esta evolución en el consumo informativo, se estudia la guerra entre Ucrania y Rusia. Se investigan los perfiles-autores que publican más acerca de este conflicto bélico y los contenidos más viralizados en TikTok, la red social más descargada actualmente. Mediante un análisis de contenido, se examinan 420 vídeos sobre la guerra ruso-ucraniana creados y compartidos por 107 autores durante los primeros 42 días del conflicto (22/02/2022 – 05/04/2022). Se estudian los perfiles de medios de comunicación, *influencers*, usuarios anónimos, autoridades, profesionales, entidades gubernamentales e internacionales y ONG como fuentes informativas del conflicto. Los resultados confirman que los autores anónimos y los *influencers* son los que más contenidos comparten sobre la guerra, y que los *influencers* son los perfiles más seguidos, con más de 113 millones de audiencia, cifra altamente superior a la alcanzada por los medios de comunicación verificados (más de 49 millones).

Palabras clave: redes sociales; noticias; TikTok; Rusia; Ucrania; guerra

* Este trabajo se circunscribe en el proyecto de investigación *Repertorios y prácticas mediáticas en la adolescencia y la juventud: usos, ciberbienestar y vulnerabilidades digitales en redes sociales* (PID2022-138281NB-C21), Proyectos de Generación del Conocimiento, 2022.

Resum. *Guerra Rússia-Ucraïna a TikTok. La representació de l'actualitat i el seu impacte*

Les xarxes socials no sols han modificat les relacions interpersonals, sinó que també estan impactant en l'ecosistema informatiu. Els més joves es decanten per informar-se a través de les xarxes socials, en les quals periodistes i mitjans de comunicació tradicionals pugnen per mantenir el seu paper com a fonts d'informació. Per observar aquesta evolució en el consum informatiu, s'estudia la guerra entre Ucraïna i Rússia. S'investiguen els perfils-autors que publiquen més sobre aquest conflicte bèl·lic i els continguts més viralitzats a TikTok, la xarxa social més descarregada actualment. Mitjançant una anàlisi de contingut, s'examinen 420 vídeos sobre la guerra russoucraina creats i compartits per 107 autors durant els primers 42 dies del conflicte (22/02/2022 – 05/04/2022). S'estudien els perfils de mitjans de comunicació, *influencers*, usuaris anònims, autoritats, professionals, entitats governamentals i internacionals i ONG com a fonts informatives del conflicte. Els resultats confirmen que els autors anònims i els *influencers* són els que comparteixen més continguts sobre la guerra, i que els *influencers* són els perfils més seguits, amb més de 113 milions d'audiència, xifra altament superior a l'aconseguida pels mitjans de comunicació verificats (més de 49 milions).

Paraules clau: xarxes socials; notícies; TikTok; Rússia; Ucraïna; guerra

Abstract. *The Russia-Ukraine war on TikTok. The representation of the present and its impact*

As well as transforming interpersonal relationships between citizens, social network platforms are also impacting the information ecosystem. Increasingly, young people are obtaining information through social networks, while journalists and traditional media strive to maintain their roles as sources of information. In order to observe this evolution in information consumption, the war between Ukraine and Russia is examined. The author-profiles of contributors who publish the most about this war are analysed, as is the most viral content on TikTok, currently the most frequently downloaded social network platform. A content analysis was conducted on 420 videos relating to the Russia-Ukraine war created and shared by 107 authors during the first 42 days of the conflict (22 February to 05 April 2022). The profiles of media outlets, influencers, anonymous users, the authorities, professionals, governmental and international entities and NGOs are examined as sources of information on the conflict. The results confirm that anonymous authors and influencers are the ones who share the most content about the war, while influencers are the most followed profiles, with more than 113 million followers. This number is significantly higher than the number of followers (49 million) reached by verified media outlets.

Keywords: social media; news; TikTok; Russia; Ukraine; war

1. Introducció

En febrero de 2022 comenzaron los primeros ataques del ejército ruso contra territorio ucraniano. A partir de entonces, incluso meses antes, este conflicto bélico se convirtió ese año en el acontecimiento con mayor impacto mediático internacional, superando incluso a la pandemia COVID-19 recientemente vivida. La literatura académica también se está haciendo eco de ello desde diferentes perspectivas. Sin embargo, desde el punto de vista informativo y en el enfoque particular de las redes sociales, aún es escaso el número de estudios

relacionados. Son muchos los medios que ya están incorporando plataformas como TikTok para establecerse como referentes informativos de las nuevas generaciones (Sidorenko-Bautista y Herranz de la Casa, 2020).

Las estrategias adoptadas por los medios de comunicación son aún incipientes y se centran básicamente en un traslado a las redes sociales de los mensajes expuestos en las versiones tradicionales. Se observan adaptaciones a los rasgos que caracterizan estas plataformas (Welbers y Oppenhaffen, 2019; Tamir y Mitchel, 2012), pero siguen sin alcanzar los niveles de audiencia de los *influencers* digitales, cuya eficacia en las redes sociales es clave para lograr un alto reconocimiento social (Gräve, 2017).

Los *influencers* aplican una serie de estrategias que aún no han sido adoptadas adecuadamente por los medios periodísticos. El tipo de temas que tratan en las redes, la originalidad de sus comentarios y una actividad mantenida en el tiempo son claves para la captación de las nuevas audiencias interesadas especialmente en el acceso a estas plataformas (Alp y Ögüdücü, 2018; Kowalczyk y Pounders, 2016; Casaló, Flavián e Ibáñez-Sánchez, 2020).

El trabajo que se presenta analiza el tratamiento del conflicto entre Rusia y Ucrania en TikTok, una de las redes más reconocidas actualmente por las nuevas audiencias. En efecto, ya en 2022, el estudio de Sensor Tower y recogido por Pérez (2022) indicaba que esta red fue la aplicación no relacionada con juegos que generó más ingresos en el tercer cuatrimestre de ese año. El éxito de esta red se mantiene en la actualidad con un importante registro de acceso. El 92,4% de sus usuarios en el mundo se sitúa en una franja etaria de entre 13 y 34 años (OBERLO, 2023), y en España el 48% tienen entre 12 y 24 años (STATISTA, 2023). A nivel global, en septiembre de 2023, TikTok cuenta con 1.677 millones de usuarios, de los cuales 1.100 millones son usuarios activos mensuales (Ruby, 2023) con un crecimiento del 14% con respecto al año anterior, que registró 1.466 (Lesjak, 2023). En España, también ha incrementado la cifra de usuarios creciendo de 15,5 millones en 2022 a 18,8 millones en 2023 (The Social Media Family, 2023).

En cuanto a su preferencia por informarse, el 60% de los usuarios de entre 16 a 24 años y el 70% de los 25 a 34 años consultan las redes sociales como fuente de noticias (We Are Social y Meakwater, 2023). Aunque Facebook y Twitter siguen siendo las plataformas preferidas para informarse, han ralentizado su crecimiento frente al ascenso de TikTok, por la que se decantan el 20% de los jóvenes menores de 35 años como canal preferido para informarse (Newman et al., 2023). En España, desde 2021, internet se ha convertido en el medio con mayor audiencia y le ha arrebatado el liderazgo a la televisión (AIMC, 2023). El 71% de internautas españoles ven vídeos de noticias cada semana y TikTok alcanza un 10% en el uso relacionado con el consumo de noticias (Amoedo et al., 2023).

Esta investigación se preocupa por los perfiles que publican mensajes relacionados con este tema y los tipos de contenido que se reflejan. Se comprobará si, en un acontecimiento con tanta carga mediática como el planteado en este estudio, son las empresas de comunicación y periodistas quienes

publican más mensajes o, por el contrario, se mantiene una información procedente de fuentes no profesionales, especialmente de *influencers* y usuarios anónimos, dos de los perfiles más frecuentes en la creación de contenidos en redes sociales.

2. Medios, periodistas y nuevos profesionales

Las plataformas de medios sociales se presentan ahora como intermediarias de la difusión de noticias. En realidad, se produce una desarticulación y dislocación del periodismo de noticias que tiene implicaciones para el modo en el que se ofrece información de actualidad fiable. Se trata de un nuevo contexto social en el que las audiencias evalúan e interpretan las noticias de otro modo. La comprensión de la construcción de las noticias y del conocimiento periodístico se debe entender a partir de los modos de distribución, producción y consumo derivados de las plataformas de medios sociales, por lo que se producen cambios en el modo en que se afronta la verdad y la producción de noticias. Las audiencias critican las noticias y realizan actividades colateralmente en red y, también, reproducen de forma acrítica noticias no verificadas y falsas (Ekström y Westlund, 2019).

Según Peña-Fernández, Larrondo-Ureta y Morales-i-Gras (2022), todavía la presencia de los medios informativos en TikTok es limitada. Esto se puede deber a la dificultad de la adaptación a vídeos breves y con un lenguaje muy característico desde otros formatos y soportes. Quizá en otras plataformas se asistiría a la redistribución simple de contenidos (Krumsvik, 2018), pero las singularidades de TikTok harían conveniente una adaptación directa, aunque algunos medios simplemente publican fragmentos de los vídeos ya editados para su canal. De hecho, la difusión continuada de los contenidos como rasgo característico de TikTok también dificulta la presencia mediática.

Por otra parte, la finalidad de TikTok es viralizar los contenidos y «enganchar» a los públicos adolescentes y juveniles. Esto hace que prime lo trivial, incluso en las cuentas de medios de comunicación y de periodistas. En efecto, además de crear comunidades de seguidores, en términos comparativos, es mayor la atención a los contenidos de entretenimiento, como deportes, cine, música y celebridades, lo que está más relacionado con el público joven (Ballesteros-Herencia, 2020). También se advierte que, conforme a los patrones de consumo, esta plataforma favorece la especialización.

No solo las empresas están asimilando el impacto de esta plataforma. Los propios periodistas también se están adaptando a TikTok (Negreira-Rey, Vázquez-Herrero y López-García, 2022). Todo apunta a que algunos conservan los valores tradicionales de la profesión, mientras que otros apuestan por enfoques que les permiten aplicar nuevas formas de contar las noticias, ya sea participando en retos o mostrando su lado humorístico (Mellado y Hermida, 2021). Y, al mismo tiempo que crean una marca personal, ganan visibilidad y nuevas audiencias. Se enfrentan al reto de captar la atención de los usuarios en una plataforma destinada principalmente al entretenimiento y donde las

personalidades generan más interés que las noticias, al contrario de lo que ocurre en otras redes como Twitter o Facebook (Newman et al., 2021).

Para Vázquez-Herrero et al. (2020), TikTok es otro ejemplo de las implicaciones de la lógica de los medios sociales (Van Dijck y Poell, 2013). La presencia en TikTok requiere de estrategias y recursos específicos para esta plataforma de terceros, ahondando en la dislocación del periodismo informativo (Ekström y Westlund, 2019). Cumpliría unos objetivos complementarios al pretender alcanzar a nuevas audiencias. De ahí que estemos en un proceso de evolución narrativa donde el formato (vertical), los vídeos (cortos) y las propuestas creativas se adaptan al consumo móvil, lo que también incluye el desarrollo y la popularidad de la realidad virtual y el formato 360° (Sidorenko-Bautista, Herranz de la Casa y Cantero de Julián, 2020). Se incorporan nuevos formatos (vídeos divertidos, cotidianos o de retos) junto a fragmentos de los más tradicionales como noticias o entrevistas. Se acercan al público joven con acciones como mostrar el trabajo detrás de la cámara, o un ambiente desenfadado, y, en general, con una mayor proyección musical. Reflejan la información con un tono divertido, más sencillo y acuden a las emociones positivas y la empatía, en línea con las tendencias actuales (Wahl-Jorgensen, 2020).

Tono desenfadado que no siempre explotan los políticos en sus publicaciones en TikTok. Utilizan esta plataforma como herramienta de estrategia de comunicación política, pero viralizan principalmente contenido político olvidando su función original de entretenimiento. Un contenido que deberían replantearse, ya que los vídeos que muestran narrativas y escenificaciones de su vida cotidiana son los que más éxito tienen (Figueroa-Benítez et al., 2022). Por el contrario, Cervi, Tejedor y García (2023) señalan que, en la misma red social, los políticos se están adaptando a la idiosincrasia de la red social y comparten contenidos personales y de entretenimiento. No obstante, ambos estudios coinciden en que el uso de esta plataforma en la comunicación política se emplea como un canal tradicional de comunicación unidireccional en la que no aprovechan su interactividad con finalidad deliberativa ni para mejorar la participación de sus seguidores.

Desde el punto de vista educativo, Tejedor Calvo et al. (2022) confirman esta tendencia a no emplear TikTok como plataforma de debate. Los contenidos formativos que se comparten son multitemáticos basados principalmente en el humor, pero en ellos no se fomenta la participación y la colaboración bidireccional de las experiencias educativas como ocurre en otras plataformas. Además, destacan la ausencia de perfiles institucionales que, recomiendan, deberían estar presentes debido al crecimiento sostenido de TikTok entre los más jóvenes.

Los algoritmos de recomendación también desempeñan un papel fundamental (Sánchez Gonzales y Canavilhas, 2022). Los medios buscan la viralización de sus contenidos a partir de los *trending hashtags*. La clave es el posicionamiento de contenidos con vistas a alcanzar mayor difusión, lo que no ocurre con los contenidos compartidos, que contribuyen poco a las visualizaciones. Se han identificado cuatro usos principales: informativo, distribución

de vídeos divertidos, promoción y la participación en retos. TikTok no se utiliza como plataforma para informarse o encontrar los últimos acontecimientos, pero sí puede ser el lugar donde se accede a la información de actualidad incidentalmente, es decir, un consumo no buscado ni intencionado (Kligler-Vilenchik et al., 2020). Los medios ya no cumplirían la función de *gatekeepers*, puesto que los usuarios asumen el papel de *gatewatchers*, en la medida en que contribuyen a viralizar unos contenidos sobre otros. De este modo, TikTok se presentaría como *supragatekeeper*, cuyos algoritmos determinan qué contenidos llegan al usuario (Shoemaker, 2020).

3. Objetivos y preguntas de la investigación

Esta investigación estudia la actividad informativa que se desarrolla en TikTok en relación con la invasión y guerra de Rusia y Ucrania. Aunque los primeros ataques rusos en territorio ucraniano se produjeron el 24 de febrero de 2022, se seleccionan también para este análisis los contenidos publicados dos días antes, cuando ya se avisaba desde diversas fuentes oficiales que el ataque armado era inevitable y los distintos perfiles ya estaban compartiendo contenidos acerca del conflicto entre las dos naciones. El análisis finaliza el 5 de marzo de 2022, fecha en la que se declaró el primer alto el fuego fallido cuyo objetivo era crear dos corredores humanitarios en las ciudades ucranianas de Mariúpol y Volnovaja.

Esta investigación supone un nuevo abordaje de los contenidos informativos que se comparten en las redes sociales, ya que no solo investiga qué contenidos están creando y viralizando los medios de comunicación verificados en distintas redes sociales como han estudiado otros trabajos (Vázquez-Herrero et al., 2019; Vázquez-Herrero et al., 2020; Negreira-Rey et al., 2022), sino que extiende su campo de actuación a otros autores que crean y/o comparten contenidos digitales en esta red social como son los *influencers*, los usuarios anónimos, las autoridades, los profesionales, las entidades gubernamentales e internacionales y las organizaciones sin ánimo de lucro (ONG). La ampliación de este marco de estudio permite conocer a qué fuentes de información recurren los usuarios de esta red cuando desean informarse y cómo lo están haciendo a través de los contenidos que se visualizan en los vídeos.

Esta investigación se centra en conocer las características de TikTok como canal donde se consumen vídeos relacionados con un hecho noticioso, en el caso concreto del conflicto ruso-ucraniano, y en cómo los distintos tipos de autores exponen la situación del conflicto a su audiencia. Para lograr estos objetivos, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- P1. ¿Qué perfiles-autores publican más en TikTok sobre la invasión y guerra ruso-ucraniana?
- P2. ¿Qué tipo de contenidos se crean y/o comparten más en esta red social acerca del conflicto bélico?
- P3. ¿Cuáles son los contenidos más publicados según cada perfil?

4. Metodología

Esta investigación, diseñada en cuatro etapas, se basa en el análisis de contenido que permite estudiar las publicaciones digitales difundidas en esta red social para comprender la realidad como fenómeno simbólico desde el estudio de distintas variables (Krippendorff, 2018). La primera etapa consistió en la clasificación de las categorías de análisis basadas en la literatura científica consultada que indaga en la tipología de vídeos que se comparten en las redes sociales. Para ello, se han examinado los trabajos de Shutsko (2020) y Suárez-Álvarez y García-Jiménez (2021) en TikTok, el de Yarosh et al. (2016) en YouTube y en Vine, y el de Yau y Reich (2019) en Instagram. Desde un enfoque periodístico, se completó con los trabajos de Thorsen y Jackson (2018), que estudian las características que definen los formatos de las noticias en línea, Vázquez-Herrero et al. (2019) y Vázquez-Herrero et al. (2020), que investigan cómo los medios de comunicación tradicionales están adaptando sus dinámicas informativas a Instagram y a TikTok, y, finalmente, Negreira-Rey et al. (2022), referido al desempeño del rol periodístico en TikTok. Además, se han tenido en cuenta los estudios de Chaume (2019), Duffy y Ang (2019) y Jódar-Marín (2019), que abordan los nuevos formatos audiovisuales, el periodismo y las nuevas narrativas digitales.

Tras definir la categorización, en la segunda etapa, se establecieron como palabras claves «ukraine», «russia», «war», «ucrania», «rusia» y «guerra» que se ingresaron en las opciones de búsqueda de la red social. En esta etapa, se realizó un análisis preliminar de vídeos ($n = 35$) para confirmar la adecuación de las categorías al conflicto estudiado y se procedió a su redefinición para ajustarlas al objeto de la investigación. En la tercera etapa, se visionaron y registraron 420 vídeos de 107 autores publicados desde el 22 de febrero hasta el 5 de abril de 2022 (42 días). En la cuarta etapa se analizaron los resultados con el fin de explicar la construcción noticiosa de la actualidad desde una plataforma basada principalmente en la diversión y la autorrepresentación (Barta y Andalibi, 2021; Khattab, 2019), que se está convirtiendo en un canal de comunicación utilizado para informarse de hechos actuales.

El trabajo de campo se desarrolló desde del 4 hasta el 18 de abril de 2022 y el registro del número de seguidores y visualizaciones se realizó en estas fechas, cifras que muestran continuas fluctuaciones debido a la constante actividad de los usuarios en esta red social. El criterio de selección de la muestra se basa en el estudio de autores de TikTok con más de 10.000 seguidores que crean y/o comparten vídeos en inglés o en español sobre la guerra entre Rusia y Ucrania con más de 1.000 visualizaciones, cantidad que garantiza el interés de la audiencia. También se han registrado los vídeos con subtítulos integrados en inglés y español, y aquellos en los que no se detecta ningún idioma. Se han discriminado los vídeos que no se emiten en los idiomas definidos para el análisis y aquellos que, aunque aparecen en los resultados de las búsquedas, no están relacionados con el objeto de la investigación.

4.1. Categorías de análisis

Una vez registrados los vídeos, fueron codificados por los investigadores y el análisis de contenido se llevó a cabo mediante una ficha técnica en la que se recogieron los datos de registro: nombre del autor, número de seguidores, fecha de publicación y verificación del autor en el caso de los medios de comunicación. Se analizan dos dimensiones que permiten su clasificación: autoría de los vídeos (tabla 1) y tipología de contenido observado (tabla 2).

La información de los *tiktokers* se ha consultado y confirmado en los buscadores Google y Bing, así como en las páginas <<https://es.famousbirthdays.com/>>, <<https://allfamous.org/>> y <<https://celebs.filmifeed.com/>> que proveen de información actualizada de los principales *influencers* en TikTok. El tratamiento y análisis estadístico de los datos se han realizado con el programa Real Statistics Resource Pack.

5. Resultados

5.1. Autoría de los vídeos

De los 107 perfiles o autores que publican vídeos con contenidos sobre la guerra entre Rusia y Ucrania, 63 pertenecen a usuarios anónimos (59%), 27 a *influencers* (25%), 12 a medios de comunicación verificados por la propia red social (11%), tres a periodistas de medios de comunicación (3%), uno a un profesional y otro a una autoridad (1%) que se pronuncia acerca de la situación entre los dos países. La audiencia, entendida como la suma de los

Tabla 1. Clasificación de la autoría

Autoría	Descripción
Autor anónimo	Vídeos cuyo autor es un usuario no reconocido que comparte contenidos sobre el tema.
Autoridades	Perfiles en cuentas oficiales de personalidades que, desde diferentes ámbitos geopolíticos, toman decisiones vinculantes que inciden en la población. Por ejemplo, presidentes, primeros ministros, representantes de la Unión Europea, secretarios generales, congresistas o alcaldes, entre otros.
Entidades internacionales y gubernamentales	Organizaciones colegiadas nacionales, supranacionales o internacionales con capacidad para adoptar decisiones vinculantes que inciden en el conjunto de la ciudadanía política y socialmente.
<i>Influencers</i>	Individuos que han obtenido el reconocimiento gracias a la viralidad de sus contenidos en medios sociales y por el número de seguidores.
Medios de comunicación	Vídeos cuya fuente es un medio de comunicación verificado por la red social.
ONG	Perfiles de cuentas oficiales de organizaciones sin ánimo de lucro que muestran vídeos sobre el conflicto.
Profesionales	Individuos que muestran acciones acordes a sus profesiones. Por ejemplo, militares, médicos, enfermeras, profesores... que se identifiquen en el vídeo mediante su vestimenta o su locución.
Otros	Otros autores que no pertenezcan a ninguna de estas categorías.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Clasificación del tipo de contenido

Tipo de contenido	Descripción
Acciones gráficas	Vídeos que muestran la situación geográfica (a través de infografías o mapas) en la que se desarrolla el conflicto (por ejemplo, mapas de Rusia, Ucrania o ambos) o en áreas geográficas relacionadas (por ejemplo, países de la UE, de la OTAN, China...).
Bailes y coreografías	En el ámbito personal o profesional (solos o acompañados).
Comunicados al público	Declaraciones realizadas ante la cámara de dirigentes o civiles que se recogen de medios de comunicación, o de otros autores que editan las imágenes para compartirlas con sus seguidores.
Escenas bélicas	Vídeos en los que se observan acciones, elementos bélicos y sus consecuencias. Se circunscriben escenas de militares, disparos, bombardeos, helicópteros y aviones de guerra, ataques a poblaciones y daños a bienes civiles, entre otros.
Escenas de la vida diaria	Imágenes que muestran distintos momentos de su vida personal y situación actual.
Montajes con escenas de dirigentes	Producciones audiovisuales creadas por los autores con montajes en los que aparecen dirigentes implicados directa o indirectamente en el conflicto. Por ejemplo, Putin (Rusia), Zelensky (Ucrania), Biden (EE. UU.), Xi Jinping (China), Ebrahim Raisi (Irán) o Kim Jong-un (Corea del Norte).
Retos	Participación en retos.
Tutoriales	Recomendaciones para realizar alguna acción.
Vídeos con imágenes recogidas de medios de comunicación	Vídeos que muestran escenas de medios de comunicación en los que se observan imágenes de informativos y/o el logo de un medio de comunicación. Escenas que no son declaraciones.
Videoselfie	Vídeos basados en producciones audiovisuales en que el autor es el protagonista hablando directamente ante la cámara con el objetivo de generar impacto en sus seguidores.
Otros	Vídeos que no pertenezcan a ninguna de las categorías anteriores

Fuente: elaboración propia.

seguidores de los autores (Hernández-Ruiz y Gutiérrez, 2021; Catalina-García y Suárez-Álvarez, 2022) alcanza más de 200 millones (M) de usuarios (212.806.400), lo que pone de manifiesto la alta viralidad de los contenidos que se comparten en TikTok en relación con temas de actualidad como la guerra en Ucrania.

Tabla 3. Autores y número de seguidores

Autores	Número de autores	Número de seguidores
<i>Influencer</i>	27	113.268.500
Autor anónimo	63	38.470.500
Medios de comunicación	12	49.286.100
Periodista	3	11.303.000
Autoridades	1	468.000
Profesional	1	10.300
Total	107	212.806.400

Fuente: elaboración propia.

No se han registrado ONG ni entidades gubernamentales e internacionales que, desde sus cuentas oficiales, se manifiesten acerca de la invasión o la guerra. En contraste, los autores anónimos y los *influencers* son los autores que más contenidos sobre la guerra comparten, cifra que no se relaciona con un mayor número de seguidores, ya que los perfiles anónimos, aunque son los mayoritarios, no son los más seguidos en esta red social. Quienes tienen un mayor número de seguidores son los *influencers*, que superan los 113M, y los medios de comunicación verificados, con más de 38M. Los tres primeros puestos del total de autores son ocupados por *influencers*: @dj.angelx (11,5M), @fesch6 (4,4M), @noahglennccarter (4,4M). En quinta posición, dylanpage.ning (2,5M), por detrás del medio de comunicación @nbcnews (2,6M).

Entre ellos se observan diferencias en la forma de abordar la guerra en Ucrania. En los vídeos de @dj.angelx, sin perder la esencia que define su canal centrado en técnicas de maquillaje, aparece con las mejillas maquilladas con la bandera ucraniana mientras llora ante la cámara. @fesch6 muestra un lado más personal exponiendo, desde su nacionalidad ucraniana, la situación que están viviendo los civiles en su país y expresa sus opiniones con respecto a la guerra. Las mayores similitudes se registran entre @noahglennccarter y @dylanpage.ning. Ambos crean vídeos con contenidos informativos en los que se centran en la narración de noticias y en el uso de recursos gráficos vinculados con la guerra.

Los cuatro medios de comunicación con más seguidores ocupan la cuarta, sexta, décima y duodécima posición, respectivamente. Son tres estadounidenses y uno británico: @nbcnews (2,6M), @cbsnews (2,4M), @viceworldnews (1,3M) y @skyNews (1M).

Los autores anónimos con más seguidores son @donald_newshd (1,4M), que es una cuenta de noticias, comedia y memes; @bikini.bottom.news (1M), que presenta noticias con una estética relacionada con la serie de dibujos animados Bob Esponja; @president.putin.fanpage (944.100), que apoya al líder ruso, y @v.zelensky1 (610.200), una cuenta no verificada que comparte vídeos sobre el líder ucraniano. Los dos primeros autores/perfiles se centran en noticias desde un punto de vista más informal, pero, en este caso, en sus narraciones sobre la actualidad del conflicto lo hacen con una estructura similar a la propuesta de los medios de comunicación. Los perfiles que apoyan a los dos presidentes de los países implicados en la guerra son cuentas no oficiales creadas para respaldar a los respectivos líderes de los países en conflicto, pero que, en un breve espacio de tiempo, han logrado miles de seguidores. @president.putin.fanpage publicó su primer vídeo el 20 de enero de 2021 y @v.zelensky1, el 5 de marzo de 2022.

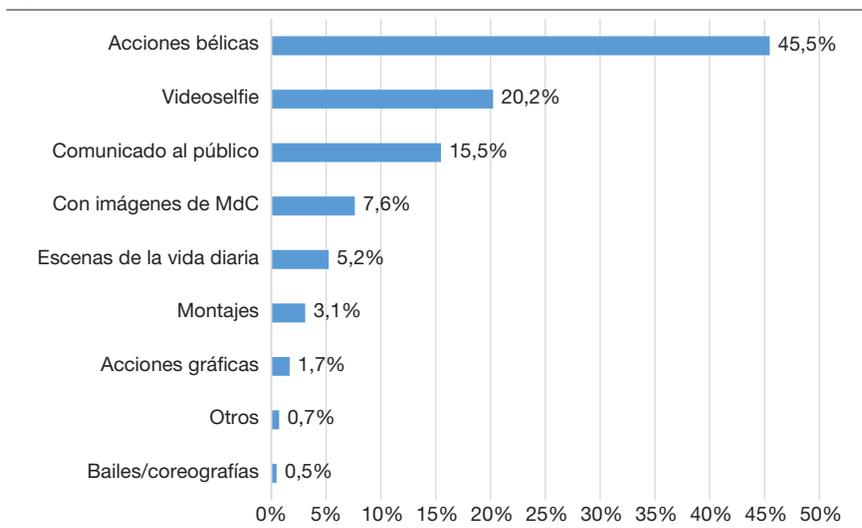
Los medios de comunicación junto con los periodistas verificados alcanzan más de 60M de seguidores, los autores anónimos más de 38M y los *influencers* cuentan con más de 113M de seguidores (53% del total), lo que confirma que no son los medios de comunicación verificados las fuentes de información más consultadas por parte de los usuarios de TikTok.

5.2. Tipo de contenidos de los vídeos

Los contenidos que se observan en los vídeos muestran una tendencia hacia la publicación de acciones bélicas ($n = 192$), más del doble que las producciones audiovisuales basadas en *videoselfies* ($n = 85$), el segundo tipo de contenido publicado. El tercer tipo de contenido es el comunicado al público ($n = 65$) en el que un dirigente o civil realiza una declaración.

El resto de los contenidos observados en los vídeos se diluyen con menos de un 10%. Los medios de comunicación constituyen la principal fuente de información para otros autores que recogen piezas completas o parciales de noticias ($n = 32$). En ellas, se observan claramente los logos, cabeceras o secciones de informativos de medios de comunicación como CNN, BBC, The Sun, FoxNews o USA Today. Les siguen las escenas de la vida diaria de los civiles que están viviendo en Ucrania ($n = 22$), las producciones basadas en montajes de dirigentes ($n = 13$) y las acciones gráficas ($n = 7$), en las que se muestran la situación geográfica del conflicto o localizaciones vinculadas a ella. Los bailes y coreografías quedan relegados al último puesto ($n = 2$).

Figura 1. Tipos de contenidos de los vídeos



Fuente: elaboración propia.

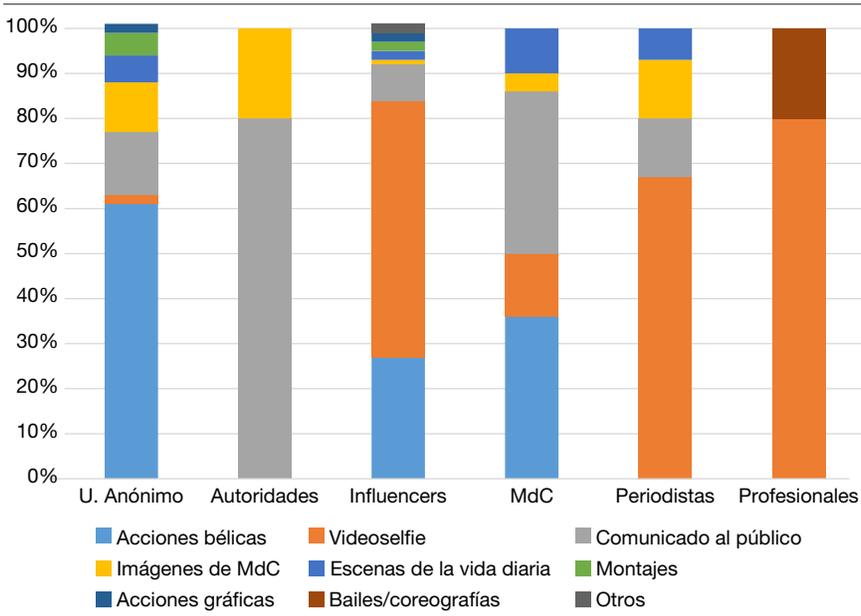
5.3. Contenidos más publicados según los perfiles

Las acciones bélicas constituyen el tipo de vídeo más compartido por los perfiles/autores en esta red social para informar de la actualidad sobre la invasión y la guerra. Son los usuarios anónimos los que más utilizan este recurso audiovisual (61%, $n = 145$), seguidos de los medios de los medios de comunicación (36%, $n = 18$) y de los *influencers* (27%, $n = 28$).

El *videoselfie* es el segundo tipo de contenido que más comparten los autores, liderados por los periodistas (67%, $n = 10$) y los *influencers* (56%, $n = 60$). En esta categoría se narra el conflicto o expresan sus opiniones dirigiéndose directamente a sus seguidores. Les siguen en la publicación de este tipo de contenido los medios de comunicación (14%, $n = 7$) y, de manera residual, los autores anónimos (2%, $n = 4$). El profesional que también comparte *videoselfies* y es el único que publica bailes y coreografías es @alexhook2303, militar ucraniano, que sube contenidos bailando desde distintas localizaciones del conflicto y que emplea la red social como canal de comunicación para confirmar a su familia que sigue con vida. Aunque es el autor con el menor número de seguidores (10.300), sus producciones audiovisuales han logrado una significativa repercusión mediática apareciendo en distintos medios de comunicación internacionales como thenews.com (<<https://bit.ly/3w5FXGM>>), theglobalherald.com (<<https://bit.ly/3Pc2nOd>>), indiantimes.com (<<https://bit.ly/3L6rYEP>>), elmundo.es (<<https://bit.ly/3Lg179C>>) o blazetrends.com (<<https://bit.ly/3w70Wc4>>).

El tercer contenido más publicado lo constituyen los comunicados al público y son los medios de comunicación (36%, $n = 18$), los autores anónimos (14%, $n = 33$) y los periodistas (13%, $n = 2$) los que más emplean este tipo de vídeo en que se recogen declaraciones, ya sean directamente a cámara o extraídas de medios de comunicación tradicionales. El cuarto contenido audiovisual com-

Figura 2. Contenidos publicados según los perfiles



Fuente: elaboración propia.

partido por los autores se centra en las escenas provenientes de medios de comunicación tradicionales empleados principalmente por los autores anónimos (11%, $n = 26$). Resulta destacable que, de los 32 vídeos con imágenes recogidas de medios de comunicación, 26 las publican autores anónimos (81% de este tipo de contenido), que las comparten en sus cuentas de manera íntegra o editadas, lo que evidencia que, para este tipo de perfil, los medios de comunicación tradicionales se han convertido en una fuente de información en esta red social.

No se han registrado vídeos en los que algún perfil/autor comparta retos o tutoriales. Resultado que parece indicar que, cuando los autores se centran en temas sensibles de actualidad, renuncian a compartir contenidos más lúdicos para centrarse en la creación y difusión de acontecimientos u opiniones acerca de la guerra.

La prueba estadística de chi-cuadrado con intervalos de confianza del 95%, que permite contrastar las frecuencias observadas con las frecuencias esperadas de acuerdo con la hipótesis nula, confirma estos resultados ($\chi^2(32) = 228,52$, $p < 0,05$,) y ratifica que, dependiendo del tipo de autores, publican un tipo u otro de contenido.

6. Conclusión y discusión

Uno de los hallazgos que responde a la primera pregunta de investigación está relacionado con la autoría. La mayoría de los creadores de contenidos son anónimos, en el sentido de que no se sabe casi nada de ellos salvo el nombre con el que publican. Entre ellos, es relevante el auge de dos perfiles creados *ad hoc* para publicar cuestiones referidas a la tensión latente ente ambos países durante los últimos años. El impacto internacional de esta situación, sobre todo desde el inicio de la guerra, conlleva que, a pesar de no ser *influencers*, el número de seguidores de ambos es considerablemente alto.

En segundo lugar, les siguen los *influencers* que, como en el resto de las redes, mantienen también en TikTok su liderato en la publicación de contenidos y en número de seguidores. En contraste, hay dos categorías de perfil/autor que no han publicado nada sobre el conflicto ruso-ucraniano: ONG y entidades gubernamentales e internacionales. También es relevante que solo se ha localizado una publicación construida por autoridades.

Esta escasez de registros puede deberse a dos motivos. En primer lugar, es posible que estas figuras, muy vinculadas por distintas razones a este conflicto bélico no consideran aún TikTok un canal eficaz de difusión (Peña-Fernández et al., 2022). Una segunda opción se refiere a la probable percepción que pueden tener de esta red. Aunque, igual que otras plataformas incluye contenidos informativos (Ekström y Westlund, 2019), se destaca por un tono más frívolo que otras redes como Twitter o Instagram (Hermida y Mellado, 2020), más musical (Ballesteros-Herencia, 2020) o más divertido, como apunta Wahl-Jorgensen (2020).

La búsqueda de nuevas audiencias (Sidorenko-Bautista et al., 2020) no parece ser que esté aún entre las prioridades de los medios y periodistas, al

menos en el tratamiento de un tema con tanto impacto mediático como este conflicto bélico. A ello se añade que los *posts* subidos por los profesionales y las empresas del periodismo no impactan tanto en la audiencia como los *influencers*, que mantienen el liderato en número de seguidores, aunque no son los que más publican sobre este tema. El consumo incidental, abordado entre otros por Kligler-Vilenchik et al. (2020), que se produce en el consumo de contenidos de las redes, podría ser valorado positivamente por los profesionales de la comunicación para captar a esas nuevas audiencias y adaptar el periodismo digital a los formatos visuales, cortos (Sidorenko-Bautista et al., 2020) y emocionales que caracterizan las redes sociales y, en particular, TikTok.

En segundo término, se mantiene el modelo de *videoselfie*, tan popular en este tipo de redes. En este caso, no ha cambiado con respecto al formato que define la mayoría de las publicaciones en TikTok (Suárez-Álvarez y García-Jiménez, 2021), pero sí en el estilo de narración que en la mayoría de los casos es más formal. Solo se destaca el baile del único profesional que publica vídeos (un militar ucraniano). A pesar de que, a primera vista, se percibe un tono desenfadado, su intervención entraña cierta circunspección porque la actuación que interpreta es un indicio para mostrar que sigue con vida en una situación tan límite como la que está viviendo. En definitiva, el rasgo más lúdico que imprime habitualmente TikTok cambia de forma radical para ajustarse a la gravedad del tema analizado.

En línea con los hallazgos sobre la autoexpresión de Tamir y Mitchel (2012), se registra un importante número de periodistas que suben *videoselfies*. Pero tanto ellos como los medios de comunicación mantienen prioritariamente un modelo que constituye una traslación del periodismo tradicional, sin adaptarse a los formatos más recurrentes en redes sociales como la de nuestro caso de estudio, y que los *influencers* han sabido gestionar perfectamente para atraer a las nuevas audiencias con diferentes estrategias planeadas, entre otros, por Alp y Ögüdücü (2018), Kowalczyk y Pounders (2016) y Casaló et al. (2020). Lo mismo ocurre con los comunicados a la población, publicados por la única autoridad que se registra y por los medios de comunicación.

La investigación presenta tres limitaciones. La primera se relaciona con el número de seguidores seleccionados en la muestra. Cada autor debía contar con 10.000 seguidores, cifra que permite recoger los principales autores que están compartiendo vídeos, pero que provocó la desestimación de aquellos que no alcanzan esta cifra. La segunda se vincula con el tema estudiado, con un gran impacto mediático que puede sesgar los resultados obtenidos con respecto a otros casos de estudio, y la tercera está relacionada con los diferentes porcentajes de los autores, menor para medios de comunicación y periodistas.

Para futuras investigaciones será interesante seguir indagando en el formato y en la finalidad de la construcción noticiosa de la actualidad en redes sociales que configuran la realidad social y que se presentan sin que, quizás, los seguidores valoren la posible veracidad de los contenidos compartidos.

Referencias bibliográficas

- ALP, Z. Z. y ÖĞÜDÜCÜ, Ş. G. (2018). «Identifying topical influencers on twitter based on user behavior and network topology». *Knowledge-Based Systems*, 141, 211-221.
<<https://doi.org/10.1016/j.knsys.2017.11.021>>
- AMOEDO, A.; MORENO, E.; NEGREDO, S.; KAUFMANN-ARGUETA, J. y VARA-MIGUEL, A. (2023). *Digital News Report España 2023*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
<<https://doi.org/10.15581/019.2023>>
- ASOCIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN (AIMC, 2023). *Primera Ola del Estudio General de Medios de 2023*. Recuperado de <<https://www.aimc.es/blog/entrega-resultados-egm-1a-ola-2023/>> [Fecha de consulta: 30/09/2023].
- BALLESTEROS-HERENCIA, C. A. (2020). «La propagación digital del coronavirus: midiendo el *engagement* del entretenimiento en la red social emergente TikTok». *Revista española de comunicación en salud*, 1, 171-185.
<<https://doi.org/10.20318/recs.2020.5459>>
- BARTA, K. y ANDALIBI, N. (2021). «Constructing Authenticity on TikTok: Social Norms and Social Support on the “Fun” Platform». En: *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 5, 1-29.
<<https://doi.org/10.1145/3479574>>
- CASALÓ, L. V.; FLAVIÁN, C. e IBÁÑEZ-SÁNCHEZ, S. (2020). «Influencers on Instagram: Antecedents and consequences of opinion leadership». *Journal of Business Research*, 117, 510-519.
<<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.07.005>>
- CATALINA-GARCÍA, B. y SUÁREZ-ÁLVAREZ, R. (2022). «Twitter interaction between audiences and influencers. Sentiment, polarity, and communicative behaviour analysis methodology». *Profesional de la información*, 31 (6).
<<https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.18>>
- CERVI, L.; TEJEDOR, S. y GARCÍA, F. (2023). «TikTok and Political Communication: The Latest Frontier of Politainment? A Case Study». *Media and communication*, 11 (2).
<<https://doi.org/10.17645/mac.v11i2.6390>>
- CHAUME, F. (2019). «Audiovisual translation in the age of digital transformation». *Reassessing dubbing. Historical approaches and current trends*, 103-124.
<<https://doi.org/10.1075/btl.148.05cha>>
- DUFFY, A. y ANG, P. H. (2019). «Digital journalism: Defined, refined, or re-defined». *Digital Journalism*, 7 (3), 378-385.
<<https://doi.org/10.1080/21670811.2019.1568899>>
- EKSTRÖM, M. y WESTLUND, O. (2019). «The dislocation of news journalism: A conceptual framework for the study of epistemologies of digital journalism». *Media and Communication*, 7 (1), 259-270.
<<https://doi.org/10.17645/mac.v7i1.1763>>
- FIGUEROO BENÍTEZ, J. C.; OLIVEIRA, J. S. D. y MANCINAS-CHÁVEZ, R. (2022). «TikTok como herramienta de comunicación política de los presidentes iberoamericanos [TikTok as a political communication tool for Iberoamerican presidents]». En: AGUADED GÓMEZ, J. I.; VIZCAÍNO VERDÚ, A.; HERNANDO GÓMEZ, Á. y BONILLA-DEL RÍO, M. (eds.). *Redes sociales y ciudadanía: Cibercul-*

- turas para el aprendizaje [Social media and citizenship: Cybercultures for learning]*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones, 103-112.
- GRÄVE, J. F. (2017). «Exploring the perception of influencers vs. traditional celebrities: are social media stars a new type of endorser». En: *Proceedings of the 8th international conference on Social Media & Society*, 1-5.
<<http://dx.doi.org/10.1145/3097286.3097322>>
- HERMIDA, A. y MELLADO, C. (2020). «Dimensions of social media logics: Mapping forms of journalistic norms and practices on Twitter and Instagram». *Digital Journalism*, 8 (7), 864-884.
<<https://doi.org/10.1080/21670811.2020.1805779>>
- HERNÁNDEZ-RUIZ, A. y GUTIÉRREZ, Y. (2021). «Analysing the Twitter accounts of licensed Sports gambling operators in Spain: a space for responsible gambling?». *Communication & Society*, 34 (4), 65-79.
<<https://doi.org/10.15581/003.34.4.65-79>>
- JÓDAR-MARÍN, J. Á. (2019). «New audio-visual formats in the cybermedia: from TV reports to videonews». *Communication & Society*, 32 (4), 63-75.
<<https://dx.doi.org/10.15581/003.32.4.63-75>>
- KHATTAB, M. (2019). «Synching and performing: body (re)-presentation in the short video app TikTok». *WiderScreen*, 21 (1-2). Recuperado de <<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202002074858>> [Fecha de consulta: 30/09/2023].
- KLIGLER-VILENCHIK, N.; HERMIDA, A.; VALENZUELA, S. y VILLI, M. (2020). «Studying incidental news: Antecedents, dynamics and implications». *Journalism*, 21 (8), 1025-1030.
<<http://dx.doi.org/10.1177/1464884920915372>>
- KOWALCZYK, C. M. y POUNDERS, K. R. (2016). «Transforming celebrities through social media: the role of authenticity and emotional attachment». *Journal of Product & Brand Management*, 25 (4), 345-356.
<<https://doi.org/10.1108/JPBM-09-2015-0969>>
- KRIPPENDORFF, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Londres: Sage publications.
- KRUMSVIK, A. H. (2018). «Redefining user involvement in digital news media». *Journalism practice*, 12 (1), 19-31.
<<https://doi.org/10.1080/17512786.2017.1279025>>
- LESJAK, Z. (2023). *Estadísticas de usuarios de TikTok - ¿Quién utiliza TikTok en 2023?* Recuperado de <<https://tridenstechnology.com/es/tiktok-estadisticas-usuarios/>> [Fecha de consulta: 30/09/2023].
- MELLADO, C. y HERMIDA, A. (2021). «The promoter, celebrity, and joker roles in journalists' social media performance». *Social Media + Society*, 7 (1), 1-11.
<<https://doi.org/10.1177/2056305121990643>>
- NEGREIRA-REY, M. C.; VÁZQUEZ-HERRERO, J. y LÓPEZ-GARCÍA, X. (2022). «Blurring Boundaries between Journalists and Tiktokers: Journalistic Role Performance on TikTok». *Media and Communication*, 10 (1), 146-156.
<<https://doi.org/10.17645/mac.v10i1.4699>>
- NEWMAN, N.; FLETCHER, R.; EDDY, K.; ROBERTSON, C. T. y KLEIS NIELSEN, R. (2023). *Reuters Institute Digital News Report 2023*. Recuperado de <<https://drive.google.com/file/d/1ZszuDiwChZoSMhbjjII29krPqYPQ6am/view>> [Fecha de consulta: 30/09/2023].
- NEWMAN, N.; FLETCHER, R.; SCHULZ, A.; ANDI, S.; ROBERTSON, C. T. y KLEIS NIELSEN, R. (2021). *Digital News Report 2021*. Recuperado de <<https://>>

- reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2021> [Fecha de consulta: 30/09/2023].
- OBERLO (2023). *Tiktok Age Demographics*. Recuperado de <<https://www.oberlo.com/statistics/tiktok-age-demographics>> [Fecha de consulta: 30/09/2023].
- PENA-FERNÁNDEZ, S.; LARRONDO-URETA, A. y MORALES-I-GRAS, J. (2022). «Current affairs on TikTok. Virality and entertainment for digital natives». *Profesional de la Información*, 31 (1). <<https://doi.org/10.3145/epi.2022.ene.06>>
- PÉREZ, S. (2022). «TikTok breaks records as top grossing app in Q3, as overall app store revenue declines». *TechCrunch*. Recuperado de <<https://acortar.link/xzkzFP>> [Fecha de consulta: 30/09/2023].
- RUBY, D. (2023). *45+ TikTok Statistics In 2023 (Users, Revenue & Trends)*. Recuperado de <<https://www.demandsage.com/tiktok-user-statistics/>> [Fecha de consulta: 30/09/2023].
- SÁNCHEZ GONZALES, H. M. y CANAVILHAS, J. (2022). «Tendencias en la digitalización del periodismo». *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 66, 3-8. <<https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3549>>
- SHOEMAKER, P. J. (2020). «Gatekeeping and Journalism». En: *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Oxford: Oxford University Press. <<http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.819>>
- SHUTSKO, A. (2020). «User-Generated Short Video Content in Social Media. A Case Study of TikTok». En: MEISELWITZ, G. (eds.). *Social Computing and Social Media. Participation, User Experience, Consumer Experience, and Applications of Social Computing*. Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-49576-3_8>
- SIDORENKO-BAUTISTA, P. y HERRANZ, J. M. (2020). «¿Es posible el periodismo en TikTok?». *Telos Digital*. Recuperado de <<https://telos.fundaciontelefonica.com/es-posible-el-periodismo-en-tiktok/>> [Fecha de consulta: 30/09/2023].
- SIDORENKO-BAUTISTA, P.; HERRANZ DE LA CASA, J. M. y CANTERO DE JULIÁN, J. I. (2020). «Use of New Narratives for COVID-19 reporting: from 360° videos to ephemeral TikTok videos in online media». *Tripodos*, 1 (47), 105-122. <<https://doi.org/10.51698/tripodos.2020.47p105-122>>
- STATISTA (2023). *Distribución porcentual de los usuarios de TikTok en España en 2023, por edad*. Recuperado de <<https://es.statista.com/estadisticas/1178532/distribucion-porcentual-por-edad-de-los-usuarios-de-tittok-en-espana/>> [Fecha de consulta: 30/09/2023].
- SUÁREZ-ÁLVAREZ, R. y GARCÍA-JIMÉNEZ, A. (2021). «Centennials on TikTok: type of video. Analysis and comparative Spain-Great Britain by gender, age, and nationality». *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 1-22. <<https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1503>>
- TAMIR, D. I. y MITCHELL, J. P. (2012). «Disclosing Information about the Self is Intrinsically Rewarding». En: *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109 (21), 8038-8043. <<https://doi.org/10.1073/pnas.1202129109>>
- TEJEDOR CALVO, S.; CERVI, L.; ROBLEDOS-DIOSES, K. y PULIDO RODRÍGUEZ, C. (2022). «Desafíos del uso de TikTok como plataforma educativa: una red multi-temática donde el humor supera al debate». *Aula Abierta*, 51 (2), 121-128. <<https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.121-128>>

- THE SOCIAL MEDIA FAMILY (2023). *IX Informe sobre el uso de Redes Sociales en España*. Recuperado de <<https://acortar.link/YVq59G>> [Fecha de consulta: 30/09/2023].
- THORSEN, E. y JACKSON, D. (2018). «Seven characteristics defining online news formats: Towards a typology of online news and live blogs». *Digital Journalism*, 6 (7), 847-868.
<<https://doi.org/10.1080/21670811.2018.1468722>>
- VAN DIJCK, J. y POELL, T. (2013). «Understanding Social Media Logic». *Media and Communication*, 1 (1), 2-14.
<<http://dx.doi.org/10.12924/mac2013.01010002>>
- VÁZQUEZ-HERRERO, J.; DIREITO-REBOLLAL, S. y LÓPEZ-GARCÍA, X. (2019). «Ephemeral journalism: News distribution through Instagram stories». *Social Media + Society*, 5 (4), 1-13.
<<https://doi.org/10.1177/2056305119888657>>
- VÁZQUEZ-HERRERO, J.; NEGREIRA-REY, M. C. y LÓPEZ-GARCÍA, X. (2020). «Let's dance the news! How the news media are adapting to the logic of TikTok». *Journalism*, 1-21.
<<https://doi.org/10.1177/1464884920969092>>
- WAHL-JORGENSEN, K. (2020). «An Emotional Turn in Journalism Studies?». *Digital Journalism*, 8 (2), 175-194.
<<http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2019.1697626>>
- WE ARE SOCIAL y MEAKWATER (2023). *Digital 2023: Global Overview Report*. Recuperado de <<https://wearesocial.com/wp-content/uploads/2023/03/Digital-2023-Global-Overview-Report.pdf>> [Fecha de consulta: 30/09/2023].
- WELBERS, K. y OPGENHAFFEN, M. (2019). «Presenting news on social media». *Digital journalism*, 7 (1), 45-62.
<<https://doi.org/10.1080/21670811.2018.1493939>>
- YAROSH, S.; BONSIGNORE, E.; MC.ROBERTS, S. y PEYTON, T. (2016). «YouthTube: Youth video authorship on YouTube and Vine». En: *Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing*, 1423-1437.
<<https://doi.org/10.1145/2818048.2819961>>
- YAU, J. C. y REICH, S. M. (2019). «It's Just a Lot of Work: Adolescents' Self-Presentation Norms and Practices on Facebook and Instagram». *Journal of research on adolescence*, 29 (1), 196-209.
<<https://doi.org/10.1111/jora.12376>>