

# No me llames influencer. Nuevos artesanos digitales en educación

Do not call me influencer'. New digital artisans in education

Carlos Marcelo-García<sup>1</sup>, Carmen Yot-Domínguez<sup>1</sup>,  
Paula Marcelo-Martínez<sup>1</sup>, Paulino Murillo<sup>1</sup>, Cristina Mayor-Ruiz<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Sevilla, España

marcelo@us.es , carmenyot@us.es , pmarcelo@us.es , paulino@us.es , crismayr@us.es

**RESUMEN.** En este artículo planteamos indagar acerca de los perfiles y concepciones de influencers educativos españoles. Entrevistamos a 18 docentes de diferentes niveles educativos con una alta presencia y popularidad en Twitter. Encontramos, en primer lugar, una falta de identificación con el término influencer por banal, superficial y comercial. No se perciben como influencer por el hecho de haber conseguido ser muy seguidos y reconocidos en las redes sociales ya que la participación en ellas la entienden como contribución a una red de profesionales. Estos docentes desarrollan su identidad como nuevos artesanos digitales que fomentan una cultura de colaboración y que crean espacios de afinidad que permiten el aprendizaje informal. Crean comunidades artesanales, es decir, grupos de profesores que de forma colaborativa desarrollan soluciones, así como conocimiento, trabajando con sus propios medios y recursos. La motivación que les mueve es intrínseca, a través del reconocimiento y prestigio entre iguales.

**ABSTRACT.** In this article we interviewed 18 teachers of different educational levels with a high presence and popularity of Twitter. The subjects interviewed presented a high centrality, through an analysis of social networks. We find in the first place, a lack of identification not only with the term, but with the image of the influencer as banal, superficial and commercial. They are not perceived as an influencer for the fact of having managed to be very followed and recognized in social networks since participation in them is understood as a contribution to a network of professionals where what they have is offered and collaboration is favored. These teachers develop their identity as new digital artisans who foster a culture of collaboration and create spaces of affinity that allow informal learning. They create artisan communities, that is, groups of teachers who collaboratively develop solutions, as well as knowledge, working with their own means and resources.

**PALABRAS CLAVE:** Influencer, Formación docente, Redes sociales, Aprendizaje informal, Liderazgo.

**KEYWORDS:** Influencer, Teacher learning, Social network, Informal learning, Leadership.

## 1. Introducción

El creciente uso de las redes sociales digitales por parte de los docentes se ha visto favorecido debido a las condiciones de aislamiento que ha generado la pandemia de COVID-19. Las redes sociales se han convertido en un nuevo espacio de encuentro, intercambio, diálogo, colaboración y también de crítica para muchos docentes (Lay et al., 2020). Las redes sociales no nacieron explícitamente como entornos para el aprendizaje y el desarrollo profesional docente. A pesar de ello, la investigación ha demostrado su capacidad para facilitar la relación y comunicación entre los profesionales de la enseñanza así como para compartir sus prácticas, actividades de clase y de evaluación (Carpenter & Krutka, 2014). Las redes sociales han permitido configurar espacios de afinidad entre docentes (Gee, 2017) no solo para intercambiar información y recursos, sino para desarrollar el sentimiento de pertenencia.

Diferentes trabajos han analizado cómo los docentes hacen uso de Facebook (Hart & Steinbrecher, 2011), Instagram (Carpenter et al., 2020), Twitter (Carpenter et al., 2019), TikTok (Hartung et al. 2022), Twitch (Paynea, 2017). Esta última, como indican Luo et al. (2020) en su reciente revisión, es la principal plataforma para crear redes profesionales que permiten compartir conocimiento. De hecho, los docentes valoran la naturaleza inmediata de la comunicación en Twitter, lo que les permite superar el aislamiento que pueden sentir en el ejercicio de sus funciones y les ayuda a tener sentido de comunidad docente. Además, perciben Twitter como una herramienta más enfocada a impulsar su propio desarrollo profesional, que para interactuar con estudiantes o familias (Greenhalgh, 2021).

Los docentes utilizan las redes sociales con diferente grado de intensidad y frecuencia (Xing & Gao, 2018). Algunos docentes sólo participan como receptores de mensajes. Son los que Wise et al. (2014) denominan “oyentes activos”. Otros además retuitean aquellos mensajes que les parecen relevantes. Pocos son los que, de forma sistemática y continuada, alimentan las redes con propuestas y contenidos propios. Los docentes con mayor número de seguidores y con una presencia constante y activa en las redes, también denominados “influencers”, son una minoría. De acuerdo con Xing & Gao (2018), las conversaciones síncronas en Twitter suelen estar dominadas por unos pocos miembros activos de la red, los cuales generan un gran volumen de tuits. En un estudio previo en relación con el hashtag #Claustrovirtual, encontramos que la mayoría de los usuarios enviaron pocos mensajes: entre 1 y 10 mensajes en un periodo de tiempo de 10 meses. Sin embargo, el 48% de los mensajes fue enviado sólo por un 5% de los participantes.

## 2. Revisión de literatura

La presencia e intensidad de participación de los docentes en las redes sociales a menudo tiene relación con la posición estructural de estos en la red. Tal como establece la teoría de las redes sociales (Daly, 2010), la posición y capacidad de gestión del flujo de información en la red va a depender del nivel y grado de enlaces que un determinado sujeto tenga. Esto tiene que ver con el concepto de centralidad y sus diferentes tipos (Del-Fresno et al., 2016). Por una parte podemos identificar las menciones, retuiteos que los miembros de la red hacen de un determinado actor. En primer lugar, podemos identificar la centralidad “in-degree”, que hace referencia a la cantidad de menciones que una determinada persona tiene en los mensajes de los demás miembros de la red. Por otra parte, el número de menciones que las personas de la red hacen sobre otros miembros se denomina centralidad “out-degree”. A partir de estos criterios, Daly et al. (2019) diferencian cuatro tipos de actores en las redes sociales: transceivers, que serían las personas con un alto grado de centralidad “in-degree”, es decir, personas que son altamente citadas por otros miembros de la red. Los transmitters son las personas con un alto grado de centralidad out-degree, lo que significa que participan mucho, pero con alto nivel de retuiteo o menciones por parte de otros miembros. Los transceivers serían aquellos que tienen un alto nivel de centralidad tanto in-degree como out-degree, lo que significa que son nombrados por muchos miembros de la red pero a la vez retuitean y comparten aportaciones de otros miembros. Por último, estarían los traders que serían las personas con un alto nivel de intermediación, es decir, personas claves para que la información fluya desde unos grupos a otros de la red. Desde el punto de vista de la clasificación anterior, los sujetos participantes en una red social con perfiles de transceivers, transmitters o traders podrían considerarse que poseen cierto nivel de reconocimiento y liderazgo informal (Liou & Daly,



2018).

La figura de los influencers ha sido una analizada en profundidad en los estudios de marketing online (Vrontis et al. 2021). Influencer es una persona en la que sus seguidores confían y, debido a ello, las marcas comerciales han prestado atención en la medida en que pueden promover un consumo dirigido. La teoría de la influencia social aplicada al estudio de los influencers comerciales ha identificado tres aspectos que pueden caracterizar la relación influencer-seguidor: la dependencia, la identificación y la internalización (McCormick, 2016; Bentley et al., 2021; Tafesse & Wood, 2021).

En el ámbito de la educación, el concepto de influencer adopta algunas especificidades. A pesar de que pueda entenderse que la educación es un servicio público en el que los aspectos de comercialización, publicidad, venta y consumo de productos están al margen, podemos observar algunas tendencias que contradicen esta idea. La utilización de plataformas como teacherspayteacher.com y www.tes.com ha permitido que muchos profesores pongan a disposición de la comunidad educativa sus propios materiales y recursos didácticos. Estos materiales son en un alto porcentaje gratuitos, pero en otros casos son de pago. En el estudio realizado por Koehler et al. (2020), se muestra que el precio medio de los recursos descargados en teacherpayteachers.com es de 3,73 dólares y que solo el 69% de las descargas fueron de recursos gratuitos. El 1% de los principales docentes en la plataforma aglutina el 81% del total de ventas. Por tanto, una pequeña minoría de docentes vendedores recibe el mayor retorno económico por los materiales que elaboran, mientras que la mayoría no lo hace. Esta idea de "online teacherpreneur" (Shelton et al., 2018; Shelton & Archambault, 2020) nos muestra que existen docentes con capacidad de liderazgo entre el profesorado en la medida en que comparten materiales educativos y son reconocidos por otros como sujetos en los que se puede confiar para utilizar en clase los materiales elaborados por ellos. Los recursos y materiales que estos profesores generan suponen un gran reclamo para aquellos docentes que buscan materiales probados y testados en clase que estén accesibles y listos para usar de forma online.

Pero los docentes no sólo utilizan las aplicaciones o las redes sociales para descargar materiales curriculares. Los estudios realizados para comprender las razones por las cuales los docentes utilizan las redes sociales son múltiples. Entre las principales razones que encontramos están: consultar (a otros docentes más experimentados), encontrar recursos, compartir recursos con otros docentes, recibir apoyo emocional, formarse, realizar el diagnóstico personal (necesidades formativas, reflexión) y dialogar con otros docentes (Gilbert, 2016; Greenhow & Askari, 2017; Higuera-Rodríguez et al., 2020; Li et al., 2020; Nochumson, 2018, 2020; Staudt, 2019). Además, los docentes reconocen que las redes sociales les permiten potenciar sus oportunidades de aprendizaje por encima de opciones tradicionales de desarrollo profesional, sintiendo un mayor sentido de realización por haber recibido estos aprendizajes a través de una comunidad (Ross et al., 2015).

En un reciente artículo, Carpenter et al. (2021) planteaban la necesidad de desarrollar estudios en base a cuestionarios o entrevistas para profundizar en el conocimiento del fenómeno de la influencia de ciertos docentes a través de redes sociales. Este es el objetivo de este artículo: profundizar en el conocimiento de los procesos individuales, personales, profesionales e identitarios por los que ciertos docentes llegan a convertirse en personas no sólo con un alto número de seguidores, sino en sujetos de referencia para el aprendizaje informal de muchos docentes. Más concretamente nos formulamos las siguientes preguntas: ¿Cómo se construye este tipo de liderazgo informal en las redes sociales?, ¿cuáles son los procesos a través de los cuales algunos docentes se convierten en referentes para otros docentes?, ¿qué concepciones, ideas, tienen estos docentes influyentes acerca de su propio rol y de su impacto en el desarrollo profesional docente?

### 3. Metodología

Para dar respuesta a las anteriores preguntas entrevistamos a un total de 18 docentes con alta presencia en redes sociales. Para realizar la selección nos basamos en el estudio desarrollado con anterioridad. El este estudio recurrimos al software Buzzsumo, herramienta de analítica de marketing, que permite realizar

búsquedas avanzadas sobre personas, perfiles y temas más consumidos y compartidos en redes sociales. Iniciamos filtrando usuarios por país (España) y palabras clave presentes tanto en la biografía del usuario, como en sus publicaciones. A partir de este análisis obtuvimos una muestra de 64 perfiles españoles de los cuales inicialmente seleccionamos los diez más representativos. Consideramos como influencers destacados a aquellos con más de 15.000 seguidores y más de 5.000 tuits publicados. Una vez identificados los influencers españoles más destacados, procedimos a analizar las menciones que cada uno de ellos realizaron en sus tuits. Nos interesaba encontrar las personas a las que estos docentes consideraban como relevantes, ya que los incluían en sus menciones. El análisis de las menciones mostró diferentes tipos de perfiles en Twitter: personas, instituciones (gobierno, organismos, centros oficiales), políticos (ministros), prensa nacional y educativa, radio, televisión, música o universidades. Seleccionamos sólo aquellas menciones que se referían a personas. Una vez configurado el listado de los sujetos mencionados por estos diez influencers, establecimos como criterio que al menos fueran mencionados por cuatro de los influencers de nuestra muestra. Este proceso permitió identificar un total de 44 nuevos influencers, que unidos a los diez iniciales configuran la muestra de 54 sujetos analizados. Utilizamos el análisis de redes sociales para identificar los grados de centralidad y de intermediación de dichos influencers, identificando 28 con diferentes grados de centralidad, a los que invitamos a participar en la investigación mediante la realización de una entrevista. De ellos respondieron afirmativamente 18 que son los siguientes: @maestrade pueblo, @Nando\_Lopez\_, @ftsaez, @ClaraGrima, @bpalop, @Gorkaprofe, @tonisolano, @ramon\_besonias, @edusadeci, @ScientiaJMLN, @AgoraAbierta, @aaronasenciofer, @jblasgarcia, @Lamunix, @carmeniglesiasb, @raulillodiego, @garbinelarralde, @history\_topics. Del total, 7 son mujeres y 11 hombres. La mayor parte de los participantes son docentes en activo, de educación primaria (8), de educación secundaria (1), de bachillerato (1) y de educación superior (4). El resto son profesionales dedicados al sector de la formación y consultoría educativa (2), así como a la escritura tanto en blogs educativos como en narrativa juvenil (2).

Los datos fueron recogidos mediante entrevistas semiestructuradas desarrolladas de forma online. Se realizaron principalmente a través de la aplicación para videoconferencias ZOOM y tuvieron una duración media de una hora. Uno de los entrevistados solicitó contestar personalmente el guion de entrevistas mediante la grabación de un audio y otra docente completó mediante un formulario las respuestas a las preguntas.

Los entrevistadores dispusieron de un guion de preguntas que pretendía recopilar información variada acerca de: la participación que tienen en las redes sociales; los orígenes y la evolución que han tenido en cada una de ellas; los temas que les ocupan y el proceso que llevan a cabo para realizar una publicación; la imagen que tienen de sí mismos como persona con capacidad de influir en otros; la forma de relacionarse con los seguidores y con otros docentes influyentes y los posibles aprendizajes que se generan a través de las redes sociales. Los entrevistadores participaron en la redacción ex profeso del guion y fueron entrenados para su administración.

De todas las entrevistas se dispuso de registro de audio. Una vez que se realizaron la totalidad de entrevistas procedimos a la transcripción de las grabaciones. Para el análisis inductivo de los datos, elaboramos un conjunto de temas que permitieron clasificar los datos. Los temas los enunciamos en términos de preguntas: ¿Quién soy? En esta dimensión incluimos los datos personales, edad, sexo, nivel académico donde enseña, redes sociales en que participa, número de seguidores que tiene, etc. ¿Cómo he llegado hasta aquí? En esta dimensión incluimos el proceso de convertirse en persona relevante: cómo inician su actividad y cómo van evolucionando y si han participado en otras redes anteriormente. También se incluyen experiencias previas o paralelas de contacto con otros profesores tanto de forma presencial: cursos, seminarios, jornadas como virtual. ¿Qué hago? ¿cómo construyo discurso? En esta dimensión describimos el proceso de creación de contenido en las redes, ya sea en blog, twitter u otra red. No sólo el contenido que publican sino cómo hacen para publicar. Si se trata de publicaciones pensadas o más reactivas. Si publican texto, imágenes, vídeos, etc. También qué área de curriculum aborda especialmente. Qué temas toca. ¿Cómo me relaciono con otros: los que me siguen y a los que sigo? En esta dimensión analizamos las relaciones que mantienen con otros tuiteros. Si se trata de personas a las que siguen, si estas relaciones se mantienen más allá de la red. Saber si conocen a sus seguidores. Si tienen con ellos alguna relación. ¿Cómo me percibo? Esta es una dimensión de identidad.



Básicamente respondiendo a la pregunta de si se consideran o no “influencers”. ¿Qué obtengo de esto? En esta dimensión nos interesa conocer qué aprenden, cómo les motiva o qué resultados perciben de su trabajo en la red. ¿Qué es para mí importante? Esta dimensión tiene relación con los valores que los entrevistados expresan en las entrevistas: la colaboración, el respeto, el compartir. ¿Cómo aprendo y aprenden? En esta dimensión nos interesa la opinión sobre las posibilidades de las redes para favorecer aprendizajes propios y de otros docentes.

Utilizamos el programa MaxQDA, mediante el que realizamos una codificación teórica a partir del guión de preguntas elaborado. Cada uno de los miembros del equipo codificó un número similar de entrevistas. Posteriormente, utilizando el programa MaxQDA, extraímos el texto codificado para cada una de las categorías, lo que permitió iniciar el proceso de análisis de datos.

## 4. Resultados

A continuación, los resultados son expuestos de acuerdo con los aspectos centrales de la formulación teórica que ha emergido. Para mantener el anonimato de los sujetos entrevistados identificamos las frases con un número que de forma aleatoria se les ha asignado.

### 4.1. No se consideran influencers, pero reconocen que pueden influir en otros docentes

Los docentes entrevistados no se consideran influencers. Influencer es un término con el que no se identifican, de la misma forma que tampoco lo hacen con los de “micro-famosos” (Carpenter et al., 2021) o emprendedores (“teacherpreneurs”) (Shelton & Archambault, 2020). Reconocen en él una connotación peyorativa debido a su versión comercial, pecuniaria y hasta superficial o poco profesional. En primer lugar, no se perciben como influencer por el hecho de haber conseguido ser muy seguidos y reconocidos en las redes sociales ya que la participación en ellas la entienden como contribución a una red de profesionales donde se ofrece lo que se tiene y se llega a favorecer la colaboración. “Si entendemos como un influencer alguien que tiene opinión y quiere que todo el mundo le siga porque su opinión está vendiendo un producto, vendiendo la metodología, tal... pues ahí deja de interesarme absolutamente influir en nadie” (Ent.05). En segundo lugar, tampoco se consideran influencers porque quieren seguir teniendo los pies en la tierra: “Una de las cosas que he aprendido es que para participar en las redes hay que ser humilde, saber estar, sabiendo dónde estás. Que es fundamental la humildad, esa humildad de no creerte nada, porque yo sigo siendo maestro” (Ent.03). En tercer lugar, el rechazo a la etiqueta de influencer viene provocado por ser un término externo a la profesión docente:

“No, no me gusta porque se banaliza. El influencer primero que no viene del ámbito educativo, proviene más bien del ámbito lúdico. Son personas que influyen sobre otras y pueden ganar dinero con esa influencia. Entonces no nos gusta. Los miramos con cierto cariño, y otros con cierto recelo, pero porque no es eso en realidad” (Ent. 14).

El término influencer, como vemos, no les representa. Pero no por ello dejan de ejercer alguna influencia en otros docentes. Desarrollan lo que Lambert (2002) denomina un liderazgo constructivista. Desde su punto de vista, la función del liderazgo debe ser la de implicar a las personas en el proceso de crear las condiciones para el aprendizaje. Estas condiciones se producen a través del diálogo y de la construcción recíproca de conocimiento (Rodesiler, 2017). Desde el punto de vista de Lambert, el liderazgo constructivista requiere del diálogo y la reciprocidad. La capacidad de reciprocidad es el resultado del tiempo dedicado al diálogo y a la creación de significado con otros con los que se interactúa y se comparten ideas. Este proceso de diálogo con frecuencia se inicia por parte de los docentes que estamos analizando, en la medida en que asumen su compromiso de compartir ideas y recursos. En este proceso, en primer lugar, los entrevistados asumen que su actividad les genera cierta visibilidad en las redes: “En general no me quejo de la visibilidad que tengo” (Ent. 09) “Siempre creando contenido que comparto. Y esto es lo que te da tener visibilidad” (Ent. 05). En segundo, reconocen que sus publicaciones tienen repercusión porque consiguen que se hable de ellas, que se ponga

atención sobre determinados temas educativos, que se apliquen ideas, que se reutilicen recursos... “Yo voy llegando y pasando por la educación y voy viendo qué temas me preocupan y esos son los que lanzo. Y eso sirve para que alguien hable sobre ellos, perfecto” (Ent. 17).

Los docentes entrevistados asumen su posición en la red como la de mediadores o difusores de ideas colectivas:

“Yo pienso que mis ideas las tiene mucha gente también y que de alguna manera reafirma en sus propias opiniones. Entonces esa es la idea que podemos traducir como *influencer*, es decir, yo tengo ideas que otra gente confirma que las tiene, pero no tienen la forma, o no lo entienden así o son así más tímidos. Entonces al hacerlo yo dicen sí, yo también lo entiendo así y me gusta que tú lo publiques, y yo te sigo por eso” (Ent. 5).

Consideran que sus intervenciones en la red son útiles para hacer pensar y propiciar el cambio y la mejora: “Pensar que puedo convertir eso en unas cuantas frases que hagan que a alguien le haga pensar y a lo mejor cambiar algunas cositas en su aula que podrían ser mejores o estar mal alineadas con lo que se sabe” (Ent. 07). Destacamos la preocupación de todos ellos por la responsabilidad que demanda su rol en las redes y cómo sienten que deben cuidar lo que cuentan. “Claro que tenemos influencia en las cosas que podemos decir. Entonces si la tenemos debemos medirla muy bien” (Ent. 04), “...O sea, que tengo repercusión por mi trabajo y eso sí que me provoca responsabilidad. Es decir, trato de cuidar mucho lo que cuento...” (Ent. 13).

Como vemos, los docentes entrevistados desarrollan lo que Lambert (2002) denomina actos de liderazgo (en lugar de asumir roles de liderazgo). Estos actos de liderazgo están basados en un sentido de honestidad y responsabilidad con respecto a la confianza que otros han puesto en ellos. No se sienten líderes, pero reconocen su capacidad de liderazgo. Es a lo que se refiere Lambert al afirmar: “The redistribution of power requires that formal leaders construe and interpret themselves as they construct meaning and knowledge with others. Their sense of personal identity allows for courage and risk, low ego needs, and a sense of possibilities” (Lambert, 2002, p. 60).

## 4.2. Son los nuevos “artesanos digitales”

Michael Huberman (1993) planteó la idea de los docentes como artesanos independientes, entendiendo que algunos docentes actúan como si de un experto en “bricolage” se tratara. Decía este autor: “Un sujeto que crea o repara actividades de aprendizaje de diverso tipo con un estilo y firma particular. Que adapta sobre la marcha los materiales instruccionales que ha traído, que le han dado o que ha podido encontrar” (Huberman, 1993, p.15). Esta imagen del profesor nos sugiere la de un profesional que, como el escultor o pintor, carpintero o relojero, “trabaja en solitario” y necesita de la soledad para hacer bien su trabajo. De alguna forma, los docentes que actúan como artesanos independientes lo hacen para protegerse de contextos laborales pocos integradores o colaborativos. Los docentes como artesanos no siempre desarrollan su habilidad en solitario. Desde el punto de vista de Talbert y McLaughlin (2002) puede funcionar la idea de comunidades artesanales, es decir, grupos de profesores que de forma colaborativa desarrollan soluciones, así como conocimiento, trabajando con sus propios medios y recursos. Han pasado casi treinta años de la propuesta de Huberman y la recuperamos para conceptualizar el trabajo y el enfoque personal que asumen los docentes que hemos entrevistado.

Se trata de docentes que han logrado cierta notoriedad en las redes sociales, dada su disposición a compartir con otros sus ideas, opiniones y recursos. Los docentes que hemos entrevistado pueden considerarse como artesanos digitales independientes: “Toda red empieza en soledad” (Ent. 14). Se trata de personas que sienten que tienen “algo que contar” y construyen su discurso en torno a sus preferencias personales e intereses, preocupaciones y experiencias: “Según me van mis intereses funcionando, en función de esos intereses voy escribiendo” (Ent. 06); “Lo que comparto es realmente porque me gusta. Publico sobre mis vivencias y temas sociales y culturales actuales” (Ent. 13). Determinan libremente, de acuerdo con ellas, los



temas a abordar. Estos puede que se vinculen al contenido de las propias áreas, por ejemplo, las matemáticas, o versen sobre su enseñanza: “Lo que intento es hacer divulgación de las matemáticas buscando como excusa lo que está pasando alrededor” (Ent. 02).

Se inspiran, se mantienen actualizados y encuentran fundamento para sus publicaciones a través de la lectura: “Soy muy lectora. Siempre tengo 3 o 4 libros empezados y los llevo a la vez. Y sobre esas lecturas que hago voy abriendo campos. Cuanto más leo más dudas surgen y te das cuenta de lo poco que sabes” (Ent. 06). Leen con frecuencia. “Miro mucho, leo mucho de muchas fuentes” (Ent. 10). A través de las propias redes sociales hacen fácil seguimiento de lo que se publica sobre los temas en los que están trabajando o que les son más significativos. Valoran positivamente el hecho de poder acceder rápidamente a multitud de publicaciones, aunque no profundicen sobre ellas: “En cinco minutos has visto diferentes enlaces que te llevan a un lado y a otro” (Ent. 11). “Soy muy curiosa y en muchas ocasiones veo artículos que pienso: me gustaría saber lo que dice. Aprendo mucho de muchas cosas y luego en las 4 o 5 que puedo seleccionar profundizo” (Ent. 07). En las redes reconocen ser selectivos, siguen las publicaciones de aquellos “a los que conozco”, “los que me interesan” o “publican cosas interesantes”. Y, como los intereses profesionales fluctúan, según el momento, pueden llegar a seguir a unos u otros.

Sus ideas, opiniones, recursos, vivencias... las ponen a disposición de los demás sabiendo, por una parte, que hay quien escucha: “Cuando tienes algo que contar claro que te gusta que haya alguien que te escuche porque dar clases a un aula vacía siempre es muy desagradable, entonces sí que me gusta saber que hay gente que me sigue” (Ent. 13). Y, por otra, que algunas de estas ideas, opiniones, etc. lograrán mejor que otras tener repercusión. Esto último, que todos lo tienen por sabido, no determina lo que publican: “Sí que de alguna manera vas un poco sabiendo qué cosas es más fácil que resuenen que otras. Pero no me condiciona” (Ent. 07). Pero sí incita en algunos casos a tener una estrategia para ver previamente el comportamiento de la publicación:

“Además tengo una estrategia personal. A lo mejor lo publico en Facebook, que es más familiar y veo cómo reaccionan unos cuantos que son como tus amigos ya y ya cuando hay buena respuesta digo, venga, a Twitter, que ya lanzarlo a Twitter es como lanzarlo al océano y decir que sea lo que Dios quiera. Eso es lo que hago” (Ent. 05).

El hecho de que una publicación tenga o no aceptación se convierte en cuestión de interés. “Esto es como todo. Si tiene eco te preocupa y si no lo tiene también. Dices: ay, ¿qué ha pasado aquí?” (Ent. 05). Aunque no para todos en la misma medida. “Me preocupa más el poder en un momento determinado molestar a alguien que escribir algo que no le importe a nadie” (Ent. 07).

Ellos, como artesanos digitales, no planean, por lo general, sus publicaciones. Quienes lo hacen es porque se dirigen a sus estudiantes y abordan cuestiones que se están trabajando o se van a trabajar con ellos. Tampoco siguen un método de trabajo: “No programo las entradas ni las pienso y almaceno previamente. Comento sobre la actualidad o sobre lo que me pasa en el cole o sobre lo que leo” (Ent. 12). Justifican una actuación asistemática, no organizada, atendiendo a las propias concepciones sobre cómo y para qué deben ser utilizadas las redes sociales por parte de los profesionales de la educación. Uno de ellos afirma:

“No, no planifico mis intervenciones, porque eso le restaría autenticidad a lo que hago y quiero que mis redes sean sinceras. O sea, en el momento en el que dejen de serlo, dejarán de interesarme, porque creo que la labor “marketiniana” la tienen que hacer las editoriales, no los escritores” (Ent. 13).

Al escribir, lo hacen cuando y donde pueden; cuidan el lenguaje y procuran que las publicaciones sean de calidad, realmente relevantes y coherentes: “Trato de cuidar mucho lo que cuento” (Ent. 13). Asimismo, valoran que éstas tengan un sello particular, como por ejemplo el humor: “Yo intento cuidar muchísimo el tema del humor, tomarme las cosas con humor, siempre publicar alguna cosa más graciosa, pero es que soy así” (Ent. 16). Como están en diferentes redes sociales, hacen un uso selectivo de ellas en función de lo que quieren

publicar. Han adquirido la habilidad de ajustar su discurso según la red social, consiguiendo siempre que resulten publicaciones lo más atractivas posibles. En Twitter combinan el texto con imágenes o GIFs: “Sin duda en Instagram lógicamente es imagen y en Twitter trato siempre texto. A veces lo acompaño con GIF o con imágenes, pero en Twitter prefiero la palabra” (Ent. 13). Los emoticonos se utilizan con frecuencia para que la publicación no esté desprovista de emoción.

### 4.3. Creadores de espacios de afinidad

Las dinámicas de diálogo e intercambios que se producen en las redes sociales generan espacios de encuentro colectivos que pueden entenderse como “espacios de afinidad” (Gee, 2005). En estos espacios, las personas encuentran a otras personas o temas afines a sus intereses (Rosenberg et al. 2016). Este espacio de afinidad se configura como una oportunidad de aprendizaje para los docentes fuera de los límites de la formación formal (Gee, 2017). Los espacios de afinidad tienen una connotación más abierta y de alguna forma difusa que el concepto de comunidades de práctica popularizado por Wenger (2000), ya que en una comunidad de práctica las metas y objetivos tienen un mayor nivel de formalidad, así como las normas de interacción entre los miembros de la comunidad.

Los docentes que hemos entrevistado han ido creando espacios de afinidad con sus seguidores y con otros influencers educativos. Se han ganado la credibilidad de sus seguidores al compartir en las redes sociales reflexiones, informaciones, experiencias, etc. Están en las redes sociales expresamente para ello, “Me lo tomo como un intercambio de información o de experiencias. Un intercambio con la gente que me sigue” (Ent. 10). Y es éste un logro relevante si tenemos en cuenta que su objetivo principal es contribuir a la generar oportunidades de aprendizajes para sus seguidores. También de ellos mismos a través de las interacciones e intercambios que se producen. “Lo que me aporta es la sensación de estar en sintonía con muchos docentes que quieren compartir y quieren formarse y seguir formándose para transformar la educación” (Ent. 15).

Un aspecto de interés tiene que ver con las relaciones que mantienen con sus seguidores. Por una parte, a través de sus afirmaciones, parece no importarles mucho el número de “followers” que tienen: “No quiero caer en ese clientelismo” (Ent. 13). Pero por otra, entienden que los seguidores son un canal que les permite llegar a otros. Son como agentes multiplicadores, al replicar, difundir sus publicaciones, aunque a veces se les presenten algunas dudas como a esta docente: “Lo de ser influencer y todo esto, en determinados momentos me ha venido como grande, porque yo decía: si yo no estoy haciendo nada para esto. Lo único que hago es aprender y ser curiosa” (Ent. 17).

Las redes sociales digitales se perciben como una excelente herramienta para el aprendizaje profesional, siendo Twitter la que creen que más aporta. “Me parece que es la más profesional, donde se aprende, donde se colabora, se comparte infinidad de recursos” (Ent. 08). Twitter es vista como “claustro virtual” porque facilita la formación de una comunidad de aprendizaje basada en el intercambio y la colaboración: “Tener una comunidad en la que tienes intereses comunes, que compartes cosas, que puede dar lugar a reflexionar sobre ello, aunque sea poco” (Ent. 09).

Las redes les han facilitado el acceso a un espacio de afinidad que les posibilita el acceso a incontables personas, así como a ingente cantidad de información. “Me ha puesto en contacto con muchos docentes muy inquietos de todo tipo. [...] todos te aportan de alguna manera” (Ent. 18). En torno a ellas, han construido sus propias redes de contacto, con profesionales conocidos y con otros anónimos, que les nutren de contenidos convirtiéndose en abono para su actividad, pero también de oportunidades de aprendizaje. Sin dudas, las redes se han convertido para ellos en fuente de aprendizaje. “Es un espacio de aprendizaje que a mí me costaría mucho prescindir de él hoy por hoy. A mí el pajarito azul, cierra mañana y me da un disgusto” (Ent. 11).

La interacción con los usuarios y seguidores en las redes sociales se da al responder a comentarios en las publicaciones, intervenir en debates, atender una solicitud o consulta directa, etc. Mayoritariamente existe la percepción de que es insuficiente, que se interactúa poco con ellos, aunque desearían hacerlo más a menudo.





La interacción se produce espontáneamente a partir del feedback y de cuestiones que se reciben, y debates que se generan, sobre las publicaciones. Ellos entran a interactuar cuando se dispone de tiempo y siempre que los comentarios, las preguntas, etc. se formulen con respeto. De forma puntual se llega a mantener contacto personalizado por medio de mensajes privados. “Lo que está claro es que si quieres algo enseguida recurras al mensaje privado, cosa que antes casi no se usaba” (Ent. 08).

Por otra parte, los entrevistados perciben que Twitter es la red donde se produce “más polémica”. Así lo creen y, por ello, evitan las confrontaciones estériles y se expresan procurando no resultar agresivos o generar tensión. “A veces es complicado reaccionar y mantener la frialdad para contestar a ciertas cosas que a veces atacan temas que me duelen especialmente. Pero creo que en las redes es importante no caer en la crispación y evitar la violencia” (Ent. 13) o “[...]ser agradecido, ser educado, ser considerado, nunca entrar en batallas ni en discusiones con personas en la red que no te llevan a ningún sitio. No hay ganadores. Cuando dos discuten siempre pierden la razón los dos” (Ent. 05).

#### 4.4. La recompensa es el reconocimiento y el aprendizaje

En un reciente artículo, Hashim y Carpenter (2019) plantearon un modelo para analizar las causas de por qué los docentes se implican, participan y se motivan a utilizar las redes sociales. Esta participación, cuando se convierte en muy activa, como es el caso de los docentes que hemos entrevistado requiere tiempo y constancia. Utilizando la teoría basada en la utilidad, estos autores diferenciaban entre motivos individuales y sociales. Los motivos individuales tienen que ver con la necesidad de desarrollo y aprendizaje profesional que los propios docentes perciben (autoeficacia). A partir de estos motivos entienden que la participación en las redes sociales puede apoyarles en su aprendizaje. Una segunda motivación que provoca en los docentes el uso de las redes sociales tiene que ver con aspectos sociales. Con la aparición de las redes sociales las fronteras entre la escuela y el mundo exterior se han convertido porosas, permitiendo que los profesores puedan desarrollar un sentido de identidad y reputación profesional tanto dentro como fuera de sus escuelas.

Ambos motivos los hemos encontrado en los docentes entrevistados. Así, se manifiestan satisfechos y reconocen diferentes beneficios tanto a nivel profesional como personal de su participación en las redes sociales. Especialmente, destacan el sentirse valorados por otros profesionales lo que les repercute a nivel emocional e incide en su autoconcepto y autoestima. Por ello, el reconocimiento que por su dedicación más les satisface procede de las palabras de agradecimiento de sus seguidores

“El reconocimiento que te satisface está más vinculado con la vanidad. Es decir, cuando alguien te dice: oye, que te he visto en un vídeo y que me ha gustado. Pues gracias. O bien, que he estado viendo tus materiales y me han servido para este proyecto de dirección. Pues se agradece. Las redes sociales tienen un impacto sobre tu vanidad. Sobre todo cuando interactúas mucho, porque al final la gente ve que estás ahí. Ahí hay un cierto grupo de gente que te anima a seguir trabajando” (Ent. 11).

La participación en las redes sociales les ha cambiado: “A mí me preguntas si soy el mismo de hace 6 años y el de ahora y no tiene nada que ver como maestro, porque he ido evolucionando” (Ent. 01). Las redes sociales han facilitado el aprendizaje y desarrollo profesional, así como les han permitido tener una mayor proyección profesional: “Algunas formaciones que me han pedido ha sido por la repercusión que ha podido tener lo que comparto .... No lo hubiese conseguido si no hubiese estado en redes” (Ent. 15), “Yo a raíz de esto me llamaban para dar cursos de formación, para hacer publicaciones en páginas web” (Ent. 18), “Cuando me he puesto a buscar trabajo y proyectos como autónoma me han abierto muchas puertas” (Ent. 06).

Las redes sociales les han dado visibilidad. Se han convertido en un buen instrumento para la difusión del trabajo que vienen desarrollando:

“Esta idea se hubiera quedado en mi cajoncito de mi despachito, de mi sala de casa o en mi cabeza rondando hasta que la hubiera olvidado. Y así pues qué bien que a alguien le ha reactivado y a lo mejor

hay alguien a quien le sirve para usarla o aplicarla” (Ent. 05).

Así como para posicionarse como referentes de planteamientos profesionales concretos, como afirma esta docente: “Mi mayor satisfacción es poder haber escrito varios libros y conocer a mucha gente, haber participado de varios proyectos... también he aprendido de otras cuentas mucho desde que participo en redes” (Ent. 12).

## 5. Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos realizado un análisis acerca de un colectivo de docentes que está creando nuevas formas de interacción entre el profesorado. Interacciones informales que permiten dar voz a docentes con capacidad para generar y compartir ideas y recursos (Fait, 2018). Se trata de profesionales de la educación que, como hemos descrito, no se identifican con el término “influencers”. Asumen un tipo de liderazgo informal (Ross, 2019) ganado a partir de la confianza y el reconocimiento que sus propios iguales les han ido dando a través de las redes sociales. Este liderazgo se va construyendo desde la individualidad, la iniciativa y motivación por compartir e intercambiar con otros docentes. Son docentes artesanos que han encontrado en el espacio digital su nicho para poder multiplicar sus posibilidades de encuentro con otros docentes.

Estos docentes proactivos comparten algunas características identificadas por Gerbaudo (2017) al analizar los movimientos sociales Occupy Wall Street, Indignados y UK Uncut. Según este autor, estos movimientos se caracterizaban por tres principios denominados «tecno-libertarios»: transparencia (tendencia a lo abierto, al open-source), horizontalidad (rechazo de jerarquías formales) y negación del liderazgo (tendencia a asumir que el liderazgo es algo a evitar). El principio de transparencia lo hemos observado a lo largo de las entrevistas en la insistencia por parte de los docentes en la idea de compartir de manera altruista sus opiniones y recursos. Este principio no lo vemos sólo en relación con la accesibilidad de recursos y materiales. Tiene que ver también con una forma horizontal de construir conocimiento entre docentes. Un conocimiento que permite a los docentes “learn in practice (by doing), through meaning (learning is intentional), through learning in participation with others, and through identity (learning and changing who we are)” (Lieberman & Mace, 2010, p. 80). Se trata de docentes alejados del concepto de “teacherpreneur” que se ha ido popularizando en los últimos tiempos (Koehler et al., 2020; Shelton & Archambault, 2020).

En segundo lugar, los docentes entrevistados asumen un principio de horizontalidad en lo que hace referencia a los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional docente. Un aprendizaje que puede realizarse en cualquier momento y lugar. Así, junto a las actividades de desarrollo profesional formal, gracias al aporte del tipo de docentes que hemos analizado, se han multiplicado las actividades informales, como conversar con otros profesores y realizar actividades independientes como buscar en Internet recursos didácticos (Jones & Dexter, 2014). Los profesores acceden a Internet para ampliar sus oportunidades de desarrollo mediante plataformas sociales (Prestridge, 2019). Las redes sociales digitales están permitiendo el establecimiento de relaciones significativas entre docentes. Por medio de ellas se generan hoy en día aprendizajes sociales, al compartir los docentes sus experiencias, ideas, concepciones y reflexiones. Para aquellos docentes que son activos, el aprendizaje a través de las redes sociales resulta ser un proceso que llega a ser parte de su trabajo y que continúa fuera del horario escolar (van den Beemt, et al. 2018). Las redes sociales permiten ampliar lo que se ha dado en llamar capital social (Rehm & Notten, 2016). A través de ellas se generan interacciones que pueden ser estables o bien temporales, mediante las cuales los docentes recopilan recursos u obtienen información de otras personas consideradas relevantes (Fox & Wilson, 2015). Los docentes que hemos analizado están proporcionando a los profesores que les siguen nuevas formas de aprendizaje y de desarrollo profesional (McLoughlin, 2013; Nykvist & Mukherjee, 2016).

Esta investigación ha aportado un análisis sobre un fenómeno que se ha producido en el campo educativo y sobre el que hay escasa investigación. Hemos analizado el punto de vista de los mal denominados “influencers”, pero falta por conocer las percepciones de los propios sujetos que dan sentido al trabajo de estos docentes proactivos. ¿Qué aprenden los docentes que les siguen? ¿por qué les siguen? ¿qué aplicaciones y



transformaciones tanto personales como de aula se producen como consecuencia de la participación en redes sociales y de la participación en un espacio de afinidad virtual? ¿perciben los estudiantes los efectos de la participación de sus docentes en las redes sociales? Son preguntas que quedan por responder y que deben dar opción a nuevos estudios.

## Agradecimientos

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PGC2018-096474-B-I00, financiado/a por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ "FEDER Una manera de hacer Europa".

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Marcelo-García, C.; Yot-Domínguez, C.; Marcelo-Martínez, P.; Murillo, P.; Mayor-Ruiz, C. (2022). No me llames influencer. Nuevos artesanos digitales en educación. *Campus Virtuales*, 11(2), 133-145. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.1150>

## Referencias

- Bentley, K.; Chu, C.; Nistor, C.; Pehlivan, E.; Yalcin, T. (2021). Social media engagement for global influencers. *Journal of Global Marketing*, 34(3), 1-15. doi:10.1080/08911762.2021.1895403.
- Carpenter, J. P.; 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. doi:10.1080/15391523.2014.925701.
- Carpenter, J. P.; Kimmons, R.; Short, C. R.; Clements, K.; Staples, M. E. (2019). Teacher identity and crossing the professional-personal divide on twitter. *Teaching and Teacher Education*, 81, 1-12. doi:https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.011.
- Carpenter, J. P.; Morrison, S. A.; Craft, M.; Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram?. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103149. doi:10.1016/j.tate.2020.103149.
- Carpenter, J. P.; Shelton, C. C.; Schroeder, S. E. (2021). The education influencer: A new player in the educator professional landscape. *Journal of Research on Technology in Education*. doi:10.1080/15391523.2022.2030267.
- Daly, A. J. (2010). *Social network theory and educational change*. Harvard Education Press.
- Daly, A.; Liou, Y.-H.; Fresno, D.; Rehm, M.; Bjorklund, P. (2019). Educational leadership in the Twitterverse: Social media, social networks and the new social continuum. *Teachers College Record*, 121(14).
- Del Fresno García, M.; Daly, A.; Segado Sánchez-Cabezudo, S. (2016). Identifying the new Influencers in the Internet Era: Social Media and Social Network Analysis. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 153, 23-40. doi:10.5477/cis/reis.153.23.
- Fait, A. C. (2018). *Social media as a source of informal professional growth among elementary teachers*. (Doctoral dissertation). University of Houston-Clear Lake.
- Fox, A. R.; Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93-107. doi:10.1016/j.tate.2014.12.004.
- Gee, J. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces: From The Age of Mythology to today's schools. In D. Barton & K. Tusting (Eds.), *Beyond Communities of Practice: Language Power and Social Context* (pp. 214-232). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511610554.012.
- Gee, J. P. (2017). Affinity Spaces and 21st Century Learning. *Educational Technology*, 57(2), 27-31.
- Gerbaudo, P. (2017). Social media teams as digital vanguards: the question of leadership in the management of key Facebook and Twitter accounts of Occupy Wall Street, Indignados and UK Uncut. *Information Communication and Society*, 20(2), 185-202. doi:10.1080/1369118X.2016.1161817.
- Gilbert, S. (2016). Learning in a Twitter-based community of practice: an exploration of knowledge exchange as a motivation for participation in #hcsma. *Information, Communication & Society*, 19(9), 1214-1232. doi:10.1080/1369118X.2016.1186715.
- Greenhow, C.; Askari, E. (2017). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education. *Education and Information Technologies*, 22(2), 623-645. doi:10.1007/s10639-015-9446-9.
- Greenhalgh, S. P.; Rosenberg, J. M.; Russell, A. (2021). The influence of policy and context on teachers' social media use. *British Journal of Educational Technology*, 52, 2020-2037. doi:10.1111/bjet.13096.
- Hart, J.; Steinbrecher, T. (2011). Omg! Exploring and learning from teachers' personal and professional uses of Facebook.. *Action in Teacher Education*, 33(4), 320-328. doi:10.1080/01626620.2011.620515.
- Hartung, C.; Ann Hendry, N.; Albury, K.; Johnston, S.; Welch, R. (2022). Teachers of TikTok: Glimpses and gestures in the performance of professional identity. *Media International Australia*. January 2022. doi:10.1177/1329878X211068836.
- Hashim, A.; Carpenter, J. (2019). A Conceptual Framework of Teacher Motivation for Social Media Use. *Teachers College Record*, 121. doi:10.1177/016146811912101405.

- Higuera-Rodríguez, L.; Medina-García, M.; Pegalajar-Palomino, M. D. (2020). Use of Twitter as an Educational Resource. Analysis of Concepts of Active and Trainee Teachers. *Education Sciences*, 10(8). doi:10.3390/educsci10080200.
- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' Work: individuals, colleagues, and contexts* (pp.11-50). Teachers College Press.
- Jones, W. M.; Dexter, S. (2014). How teachers learn: The roles of formal, informal, and independent learning. *Educational Technology Research and Development*, 62(3), 367-384. doi:10.1007/s11423-014-9337-6.
- Koehler, M.; Shelton, C.; Carpenter, J.; Greehalgh, S. (2020). Where Does all the Money Go? Free and Paid Transactions on TeachersPayTeachers.com. *Teacher College Record*, October. (<https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=23478>).
- Lambert, L. (2002). Toward a Deepened Theory of Constructivist Leadership. In L. Lambert, D. Walker, D. P. Zimmerman, J. E. Cooper, M. D. Lambert, M. Gardner & M. E., Szabo (Eds.), *The Constructivist Leader* (pp. 34-62). Teachers College Press.
- Lay, C. D.; Allman, B.; Cutri, R. M.; Kimmons, R. (2020). Examining a Decade of Research in Online Teacher Professional Development. *Frontiers in Education*, 5. doi:10.3389/educ.2020.573129.
- Li, S.; Zheng, J.; Zheng, Y. (2020). Towards a new approach to managing teacher online learning: Learning communities as activity systems. *The Social Science Journal*, 58(3), 1-13. doi:10.1016/j.soscij.2019.04.008.
- Lieberman, A.; Mace, D. P. (2010). Making Practice Public: Teacher Learning in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2). doi:10.1177/0022487109347319.
- Liou, Y.; Daly, A. (2018). The Lead Igniter: A Longitudinal Examination of Influence and Energy Through Networks, Efficacy, and Climate. *Educational Administration Quarterly*, 55(3), 363-403. doi:10.1177/0013161X18799464.
- Luo, T.; Freeman, C.; Stefaniak, J. (2020). "Like, comment, and share"—professional development through social media in higher education: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1659-1683. doi:10.1007/s11423-020-09790-5.
- McCormick, K. (2016). Celebrity endorsements: Influence of a product-endorser match on Millennials attitudes and purchase intentions. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 32, 39-45. doi:10.1016/j.jretconser.2016.05.012.
- McLoughlin, C. (2013). Teacher Professional Learning in the Digital Age. In M. A. Flores, A. A. Carvalho, F. I. Ferreira & M. T. Vilaça (Eds), *Back to the Future: Legacies and changes in educational policy, practice and research* (pp. 189-206). Elsevier Sense Publishers.
- Nochumson, T. (2018). An investigation of elementary schoolteachers' use of twitter for their professional learning. (Doctoral Dissertation). Columbia University.
- Nochumson, T. C. (2020). Elementary schoolteachers' use of Twitter: exploring the implications of learning through online social media. *Professional Development in Education*, 46(2), 306-323. doi:10.1080/19415257.2019.1585382.
- Nykist, S.; Mukherjee, M. (2016). Who am I? Developing pre-service teacher identity in a digital world. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 217, 851-857. doi:10.1016/j.sbspro.2016.02.012.
- Paynea, K.; Keithb, M.; Schuetzlerc, R.; Giboneyb, J. (2017). Examining the learning effects of live streaming video game instruction over Twitch. *Computers in Human Behavior*, (77), 95-109. doi:10.1016/j.chb.2017.08.029.
- Prestridge, S. (2019). Categorising teachers' use of social media for their professional learning: A self-generating professional learning paradigm. *Computers & Education*, 129, 143-158. doi:10.1016/j.compedu.2018.11.003.
- Rehm, M.; Notten, A. (2016). Twitter as an informal learning space for teachers!? The role of social capital in Twitter conversations among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 215-223. doi:10.1016/j.tate.2016.08.015.
- Rodesiler, L. (2017). For Teachers, by Teachers: An Exploration of Teacher-Generated Online Professional Development. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(4), 138-147. doi:10.1080/21532974.2017.1347535.
- Rosenberg, J. M.; Greenhalgh, S. P.; Koehler, M. J.; Hamilton, E. R.; Akcaoglu, M. (2016). An investigation of state educational Twitter hashtags (SETHs) as affinity spaces. *E-learning and Digital Media*, 13(1-2), 24-44. doi:10.1177/2042753016672351.
- Ross, C.; Maninger, R.; LaPrairie, K.; Sullivan, S. (2015). The Use of Twitter in the Creation of Educational Professional Learning Opportunities. *Administrative Issues Journal Education Practice and Research*, 5(1), 55-76. doi:10.5929/2015.5.1.7.
- Ross, C. (2019). Informal teacher leadership: how and why classroom teachers engage in leadership. (Doctoral Dissertation). The State University of New Jersey.
- Shelton, C.; 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.
- Shelton, C.; Archambault, L. (2020). Learning From and About Elite Online Teacherpreneurs: A Qualitative Examination of Key Characteristics, School Environments, Practices, and Impacts. *Teacher College Record*, 122(7), 1-44. doi:10.1177%2F016146812012200713.
- Staudt Willet, K. B. (2019). Revisiting How and Why Educators Use Twitter: Tweet Types and Purposes in #Edchat. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(3), 273-289. doi:10.1080/15391523.2019.1611507.
- Tafesse, W.; Wood, B. P. (2021). Followers' engagement with instagram influencers: The role of influencers' content and engagement strategy. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 58, 102303. doi:10.1016/j.jretconser.2020.102303.
- Talbert, J.; McLaughlin, M. (2002). Professional Communities and the Artisan Model of Teaching. *Teachers and Teaching*, 8 (3), 325-343. doi:10.1080/135406002100000477.
- van den Beemt, A.; Ketelaar, E.; Diepstraten, I.; de Laat, M. (2018). Teachers' motives for learning in networks: costs, rewards and community interest. *Educational Research*, 60(1), 31-46. doi:10.1080/00131881.2018.1426391.
- Vrontis, D.; Makrides, A.; Christofi, M.; Thrassou, A. (2021). Social media influencer marketing: A systematic review, integrative framework and future research agenda. *International Journal of Consumer Studies*, 45(4). doi:10.1111/ijcs.12647.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225-246. doi:10.1177/135050840072002.
- Wise, L. F.; Hausknecht, S. N.; Zhao, Y. (2014). Attending to others' posts in asynchronous discussions: Learners' online "listening" and



its relationship to speaking. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 9(2). doi:10.1007/s11412-014-9192-9.

Xing, W.; Gao, F. (2018). Exploring the relationship between online discourse and commitment in Twitter professional learning communities. *Computers & Education*, 126, 388-398. doi:10.1016/j.compedu.2018.08.010.