

Los docentes y las redes sociales: usos y motivaciones

Teachers and social networks: uses and motivation

Paula Marcelo-Martínez
Universidad de Sevilla. Sevilla. España
pmarcelo@us.es

Carmen Rocío Yot-Domínguez
Universidad de Sevilla. Sevilla. España
carmenyot@us.es

Carlos Marcelo
Universidad de Sevilla. Sevilla. España
marcelo@us.es

Resumen

Las redes sociales digitales se han configurado como un espacio abierto para la comunicación y el intercambio de ideas y recursos entre docentes. Además, pueden propiciar oportunidades de aprendizaje informal que los docentes utilizan para su desarrollo profesional. En este artículo pretendemos aportar información acerca de qué redes sociales digitales utilizan los docentes y cuáles son los motivos para su uso. El enfoque de investigación es cuantitativo, de tipo “survey” y, para ello, se diseñó un cuestionario que fue respondido por 477 docentes de enseñanza no universitaria. Entre los principales resultados, encontramos que Instagram es la red que utilizan más docentes continuamente. Le siguen Facebook y Twitter. En el caso de Twitter encontramos un valor de uso más alto en hombres, mientras que en Facebook e Instagram el uso es mayor entre las mujeres. Encontramos diferencias en el uso de Instagram entre el profesorado más joven y los de mayor edad. Los resultados muestran que los docentes se motivan para utilizar las redes sociales en la medida en que suponen un espacio para encontrar recursos digitales, materiales elaborados por otros docentes que pueden considerar de interés.

Palabras clave: Redes sociales, aprendizaje docente, aprendizaje informal, motivaciones, colaboración.

Abstract

Digital social networks have become as an open space for communication and the exchange of ideas and resources between teachers. In addition, they can provide informal learning opportunities that teachers use for their professional development. In this article we intend to provide information about which digital social networks teachers use and what are reasons for their use. The research approach is a "survey" type and for this a questionnaire was designed that was answered by 447 teachers of non-university education. Instagram is the network that most teachers use continuously. It is followed by Facebook and Twitter. In the case of Twitter we find a higher average value of use in men, while in Facebook and Instagram the average is higher among women. We found differences in Instagram use between younger and older teachers. The results show that teachers are motivated to use social networks to the extent that they represent a space to find digital resources, materials prepared by other teachers that they may consider of interest.

Key words: social media, teacher learning, informal learning, motivations, collaboration.

1. Introducción

La transformación digital de nuestra sociedad está conduciendo a la necesidad de adoptar una visión amplia de lo que constituye el desarrollo profesional de los docentes. Este se ha venido entendiendo como la “suma coherente de actividades que buscan mejorar y extender el conocimiento, las habilidades y las concepciones de los profesores de forma que puedan asumir cambios en su forma de pensar y en su conducta” (De Rijdt et al., 2013, p.49). Así, el aprendizaje de los docentes no se circunscribe a aquellos escenarios más formales de formación, como son los cursos, talleres, congresos o seminarios, sino que engloba también un amplio y variado conjunto de actividades no formales e informales, presenciales y en línea, individuales y en equipo (Loughran y Hamilton, 2016).

La investigación sobre el aprender a enseñar acumula ya varias décadas (Wideen et al., 1998; Loughran y Hamilton, 2016). A lo largo de este tiempo se han sucedido diferentes enfoques que han pretendido dar respuesta a la pregunta: ¿cómo aprenden los profesores? Russ et al. (2016) analizaron los tres enfoques (proceso-producto, cognitivo o de pensamiento del profesor y situado o socioconstruccionista) que han dominado la investigación. A partir de su análisis, destacaron la necesidad de un enfoque adicional que se centrara en los aprendizajes que no se alcanzan desde lo planificado, sino desde “lo cotidiano”. Son múltiples los contextos que pueden favorecer un aprendizaje informal de los docentes: colaborar, aprender de otros sin mediar interacción compartir, participar de actividades extraescolares, aprender haciendo, experimentar, consultar en fuentes de información, reflexionar o enfrentarse a las dificultades de la enseñanza (Kyndt et al., 2016). En los estudios actuales se acumulan evidencias de la existencia de opciones abiertas y en línea para el desarrollo profesional docente (Lay et al., 2020).

En la actualidad, muchos profesores acceden a Internet para ampliar sus oportunidades de desarrollo mediante plataformas sociales (Prestridge, 2019). Algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo han puesto hincapié en conocer los motivos que llevan a los docentes a utilizar las redes sociales (Carpenter y Krutka, 2014; Carpenter et al., 2020, Goodyear et al., 2019; Higuera-Rodríguez et al., 2020). Una de las conclusiones de estos estudios es que las redes sociales permiten a los docentes relacionarse con otros docentes, creando lo que Gee (2005) denominó “espacios de afinidad”. Un espacio de afinidad es un entorno físico o digital donde las personas convergen debido a un interés, motivación o idea en común. Twitter, Instagram o Facebook son ejemplos de espacios de afinidad virtual, en tanto que permiten crear nexos y comunidades de usuarios con un fin en común (Carpenter et al., 2020). Los espacios de afinidad que surgen al hacer uso de las redes sociales pueden relacionarse, en cierto modo, con el concepto de comunidad de práctica. Sin embargo, para que una comunidad de práctica se desarrolle en espacios digitales, debe combinar tres elementos que no necesariamente estarán presentes en las redes sociales (Wenger, 2000). Por un lado, los miembros que participan en una comunidad de práctica han de tener claridad acerca de cuáles son las expectativas que se esperan de ellos dentro de la comunidad. Este hecho no necesariamente sucede en los espacios de afinidad como las redes sociales, donde cada miembro aporta y participa en función de sus intereses personales y/o profesionales de una forma totalmente voluntaria y espontánea. Por otro lado, los miembros van construyendo la comunidad a través de su implicación en las actividades y proyectos, algo que puede suceder o no en las redes sociales. Por último, las comunidades de práctica permiten generar no solamente aprendizajes, sino también recursos, materiales,

actividades y experiencias que permiten a los miembros afianzar su identidad como comunidad.

Por otra parte, las redes sociales facilitan el acceso a lo que se ha denominado como capital social (Rehm y Notten, 2016). Es así porque las redes sociales facilitan las relaciones (bidireccionales y multidireccionales), que pueden ser ocasionales o bien mantenidas a lo largo del tiempo entre docentes. Y a través de estas relaciones, como queremos demostrar en esta investigación, se generan oportunidades para que los docentes no solamente reciban recursos didácticos digitales y participen en temas de debate, sino que puedan transferir al aula cambios en su enseñanza (Fox y Wilson, 2015). De esta forma, las redes están permitiendo el establecimiento de relaciones significativas entre docentes por medio de las cuales se generan 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 es un proceso que llega a ser parte de su trabajo y que continúa fuera del horario escolar (van den Beemt, et al. 2018).

Sabemos que las redes sociales no nacieron para convertirse en entornos explícitamente indicados para favorecer actividades de aprendizaje y de desarrollo profesional docente. Sin embargo, las investigaciones demuestran su capacidad para promover conexiones y relaciones entre profesionales de la enseñanza, así como para compartir sus prácticas docentes (Tess, 2013). La aparición de internet y de las redes sociales han propiciado la generación de nuevos modos de comunicarse, interactuar e, igualmente, de aprender. Este hecho se ha visto acrecentado en mayor medida debido a las condiciones de aislamiento que se generaron durante la pandemia COVID-19, aumentando, incluso, su uso durante este periodo (Alwafi, 2021). Ya en 2009, Siemens y Tittenberger apoyaban la teoría conectivista por la cual el aprendizaje puede tener lugar en cualquier momento y en cualquier lugar. Ha sido la teoría del conectivismo la que se ha encargado de intentar explicar los procesos de aprendizaje como aquellas conexiones que se construyen y refuerzan en una era digital altamente interconectada. En 2008 Siemens sugirió que el aprendizaje se produce a través de conexiones en red, en las que las personas comparten sus intereses, conocimientos, vivencias, experiencias y opiniones a través de entornos de aprendizaje en línea o virtuales. Basándonos en la teoría del conectivismo, en la que “el conocimiento y la cognición se distribuyen a través de redes de personas y tecnologías y el aprendizaje es el proceso de conexión, crecimiento y navegación de esas redes” (Siemens, 2008, p.11), podremos establecer una nueva ruta para entender cómo suceden los procesos de aprendizaje a través de redes sociales. Esta teoría defiende que el aprendizaje se sitúa como una oportunidad informal y colaborativa que convierte a los individuos en "nodos" conectados capaces de compartir su conocimiento y experiencia con otros individuos de su misma red (Sangrà & Wheeler, 2013). Unas conexiones que tienen lugar, entre otros medios digitales, a través de las redes sociales y están permitiendo generar espacios en los cuales las personas se ayuden y apoyen las unas a las otras a aprender (Sangrà & Wheeler, 2013). En este sentido, los hashtags en las redes sociales han contribuido a crear estos espacios de afinidad y conexión entre docentes a los que nos referimos anteriormente (Marcelo y Marcelo, 2022).

Además de apoyar la generación de nuevos aprendizajes, las redes sociales han demostrado ser también un entorno idóneo para promover movilizaciones sociales alrededor del mundo (Theocharis et al., 2015), así como para conseguir motivar al alumnado y desarrollar actividades de enseñanza innovadoras (Blasco-Serrano, et al., 2018; Valencia-Ortiz et al., 2020). Algunos estudios han analizado cómo los docentes

hacen uso de Facebook (Ab Rashid et al, 2016; Hart y Steinbrecher, 2011; Lèvy, 2018), Instagram (Carpenter et al., 2020) o Twitter (Goodyear et al., 2019). Los profesores valoran la naturaleza inmediata de la comunicación en las redes, lo que les permite superar el aislamiento que pueden sentir como docentes y crear un sentido de comunidad colaborativa (Holmes et al., 2013). Redes sociales, como Twitter, están siendo un apoyo para los docentes al permitirles establecer comunicaciones y tener un antídoto contra el aislamiento geográfico y profesional asociado con su trabajo, así como recibir inspiración, compartir actividades de clase y de evaluación, etc. (Carpenter y Krutka, 2014). Tang y Hew (2017) encontraron seis motivos específicos por los cuales los docentes utilizan Twitter en su profesión: establecer redes de comunicación instruccional, colaborar con otros docentes, compartir ideas y actividades, organizar y administrar las clases, y por último, reflexionar y evaluar. En Twitter encuentran la posibilidad de formar parte de una comunidad de docentes de la que obtener nuevas ideas y respuesta a las preguntas y en la que encontrar apoyo emocional (Nochumson, 2020; Staudt Willet, 2019), entre otros. En ella, los docentes se encontrarán con otros profesores, algunos de los cuales asumen un importante liderazgo, pudiéndose entender como líderes de opinión (Daly et al., 2019) o artesanos digitales (Marcelo et al., 2022). Éstos son capaces de influir en su comunidad debido a su aceptación o relevancia dentro de la red social (Del-Fresno García et al., 2016). Reconocidos por su comunidad, juegan un papel clave para favorecer que la información fluya hacia el resto de la red y crean oportunidades para que los docentes puedan desarrollar aprendizajes a través de sus ideas, experiencias y reflexiones compartidas (Greenhalgh et al., 2016).

A pesar de estos recientes hallazgos revisados anteriormente, aún encontramos escasa literatura de investigación que aborde cuáles son las motivaciones que llevan a docentes en activo a hacer uso de las redes sociales para su propio aprendizaje, cuáles son sus redes sociales de preferencia, así como si existen diferencias entre estas mismas con relación a variables como la edad y sexo de los docentes o el nivel educativo de enseñanza. Esta situación es especialmente llamativa en España donde son muy escasas las investigaciones que se han preocupado por indagar acerca de estos procesos. Por ello, el objetivo de esta investigación es aportar conocimiento acerca de en qué medida las redes sociales digitales están representando o no una vía alternativa que los docentes están utilizando para su propio desarrollo profesional. Para concretar este objetivo, enunciarnos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué redes sociales digitales utilizan los docentes?, ¿existen diferencias en función del sexo, edad y nivel educativo en el que enseñan?
- ¿Cuáles son los motivos del uso de las redes sociales digitales por parte de los docentes?

3. Método

Para recopilar la información que diera respuesta a las preguntas de investigación anteriormente enunciados, diseñamos un cuestionario que se desarrolló en Google Forms (<https://forms.gle/L7LP9nPsuKKdp7b78>) para su distribución online. Éste se remitió por medio de un correo electrónico a un total de 6431 direcciones de docentes de diferentes comunidades autónomas españolas: Andalucía, Aragón, Castilla la Mancha, La Rioja, Madrid y Murcia.

Los sujetos que respondieron al cuestionario fueron 447 docentes, de los cuales el 70,3% son mujeres y un 29,6% hombres. La edad de estos docentes es variada: el 37,1% tiene edades comprendidas entre los 41 y 50 años, el 27,7% entre 51 y 60 años y el 22,3% entre 31 y 40 años. Como corresponde a estas edades, el 38,2% cuenta con más de 20 años de experiencia docente. En cuanto al tipo de centro en el que enseñan, la mayoría de ellos trabaja en centros públicos (80,1%). El 14% son docentes en centros concertados y el 5,8% de centros privados. Por último, en relación con el nivel educativo, el 33,3% son docentes de educación primaria y el 31,8% de educación secundaria, siendo más reducidos los porcentajes de docentes de las restantes enseñanzas: bachillerato (9,7%), formación profesional (8,5%), educación infantil (6,8%), educación de adultos (3,8%) y universidad (2,1%).

A través del cuestionario, recopilamos información sobre los participantes y sobre las redes sociales digitales que utilizan con una serie de preguntas abiertas y cerradas (frecuencia de uso, antigüedad en su uso, perfiles destacados a los que se siguen, sentido del uso de las redes sociales digitales). En segundo lugar, nos aproximamos a los motivos de uso de las redes sociales por los docentes a través de una escala compuesta por 24 ítems para conocer qué motiva a los docentes a utilizar las redes sociales.

Para el diseño ad hoc de la escala nos basamos en los trabajos de Staudt (2019), Nochumson (2018 y 2020) y Higuera-Rodríguez et al. (2020) que indagaron sobre las razones por las cuales los docentes utilizan Twitter. También incluimos los resultados de los trabajos de Gilbert (2016), Greenhow & Askari (2017) Li et al. (2020) que analizaron los procesos de aprendizaje de los docentes a través de las redes sociales. A partir de estos trabajos identificamos las siguientes dimensiones que sirvieron para desarrollar los ítems de la escala:

1. Consultar a otros docentes más experimentados. Esta dimensión aborda ítems relacionados con la posibilidad de encontrar docentes con un mayor conocimiento sobre metodologías, recursos y nociones didácticas con las cuales inspirarse y aprender, así como solicitar su apoyo y ayuda. Tal y como se basaron Nochumson (2020) y Li et al., (2020) en sus estudios respectivos sobre desarrollo profesional docente mediante redes sociales.
2. Encontrar recursos. A través de esta dimensión indagamos en las motivaciones que los docentes sienten a la hora de recuperar recursos didácticos que poder implementar en sus programaciones y materiales, recuperando los resultados obtenidos por Nochumson (2020) y Hur & Brush (2009) a través de sus instrumentos.
3. Compartir recursos con otros docentes. Esta dimensión aborda las acciones que los docentes desarrollan para distribuir, a través de sus perfiles en redes sociales, con la comunidad sus propios materiales y recursos didácticos. Igualmente, para ello, utilizamos la investigación desarrollada por Nochumson (2020)
4. Obtener apoyo emocional. En esta dimensión, y de acuerdo con el estudio desarrollado por Hur & Brush (2009), tratamos de evaluar en qué medida los docentes hacen uso de redes sociales para encontrar en la comunidad un apoyo emocional que no encuentran en sus claustros físicos.
5. Aprender, una de las dimensiones abordadas en los trabajos de Gilbert (2016), Nochumson (2020) y Li et al. (2020) y que busca conocer si los docentes desarrollan aprendizajes a través de recursos concretos como los videotutoriales

aportados por otros docentes o mediante las reflexiones y mensajes que la comunidad refleja en la red social.

6. Diagnóstico personal. En esta dimensión abordamos tanto las necesidades y carencias formativas, como las reflexiones personales que los docentes desarrollan al hacer uso de estas redes) y que encontramos en el trabajo desarrollado por Li et al (2020)
7. Dialogar con otros docentes. Esta dimensión, ya abordada por Hur & Brush (2009) pretende conocer aquellos procesos de interacción que los docentes desarrollan en redes sociales, como serían conocer opiniones de otros compañeros o mantener conversaciones de temática educativa.

3. Resultados

Los datos obtenidos fueron analizados, en primer lugar, mediante estadística descriptiva con medidas de tendencia central y dispersión. Además se han realizado contrastes no paramétricos para analizar las diferencias de uso de redes sociales entre docentes en función del sexo, edad y nivel educativo en el que se enseña.

Posteriormente, en relación con la escala sobre motivos de uso de las redes sociales por docentes, procedimos a realizar un análisis de fiabilidad clásico y un primer análisis factorial exploratorio y análisis de componentes principales haciendo uso del software JASP, versión 0.11.1.0. Para determinar la fiabilidad de la escala, obtuvimos los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald y examinamos qué sucedía con los coeficientes si cada uno de los ítems era suprimido. Asimismo, extrajimos la correlación de cada ítem con los restantes. Para el análisis factorial exploratorio y el análisis de componentes principales se utilizó la rotación ortogonal varimax. Una vez que se definió un modelo exploratorio constituido por dos factores fue definido, procedimos con el análisis factorial confirmatorio. Obtuvimos diferentes parámetros adicionales, como el RMSEA y el GFI, para concretar la bondad de ajuste del modelo confirmado.

3.1. ¿Qué redes sociales utilizan los docentes?

A partir de los datos del cuestionario podemos afirmar que la mayoría de los docentes hacen uso, en mayor o menor medida, de diferentes redes sociales digitales. Como podemos observar en la Tabla 1, Instagram es la red que utilizan más docentes continuamente. Le siguen Facebook y Twitter. Es de destacar que entre un 25,5% y un 33,4% de docentes afirman utilizar continuamente alguna de las redes sociales indicadas. Ello supone que un considerable porcentaje de docentes que han respondido al cuestionario confirman el uso cotidiano de redes sociales con algún motivo relacionado con su trabajo docente, como más adelante analizaremos.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de uso de redes sociales por docentes

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Continuamente
Twitter	36,6%	20,4%	17,5%	25,5%
Facebook	22,9%	19,9%	27,9%	29,4%
Instagram	30,4%	14,9%	21,3%	33,4%
Pinterest	31,3%	19,6%	35,8%	13,3%
Linkedin	59%	20,7%	13,5%	6,9%
Scoop.it	92,2%	5,2%	2,3%	0,3%

Para complementar estos datos, encontramos que el 35,8% de los docentes se inició en el uso de las redes sociales hace más de 7 años. El 31,8% las lleva utilizando entre 4 y 7 años. Son pocos (3,7%) los docentes que comenzaron a hacerlo en el último año. Los docentes en su mayoría (56,2%) afirman haberse iniciado en el uso de las redes sociales por su propia iniciativa, mientras que un 31,5% lo ha hecho por recomendación de algún amigo o compañero.

Tabla 2. Contraste de diferencias en el uso de Twitter, Facebook e Instagram según sexo

	Femenino (n=257)	Masculino (n= 115)	U	p
	Mdn (Rango promedio)	Mdn (Rango promedio)		
Twitter	2 (176,85)	3 (208,06)	12298,500	,007
Facebook	3 (212,77)	2 (174,07)	13734,000	,001
Instagram	3 (205,93)	2 (177,53)	13868,500	,018

Si seleccionamos las tres redes sociales con mayor uso continuado (Twitter, Facebook e Instagram), encontramos que la frecuencia de uso de estas difiere en función del sexo y nivel educativo en el que enseñan los docentes. Para analizar las diferencias significativas en función del sexo, hemos procedido a realizar la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes (Tabla 2). Los resultados obtenidos muestran que existen diferencias entre sexos, con un nivel de significación del 5%, en el uso de las tres redes sociales (sig. ,007 en el caso de Twitter; sig. ,001 en el uso de Facebook y sig. ,018 en el caso de Instagram). Estos datos pueden confirmarse también por la observación de las diferencias entre las medianas. En el caso de Twitter encontramos un valor de rango promedio más alto en hombres, mientras que en Facebook e Instagram los rangos promedios son mayores entre las mujeres.

Respecto del nivel educativo en el que enseñan los docentes, como puede observarse en la Tabla 3, son las docentes de educación infantil las que mayor uso hacen tanto de Facebook como de Instagram. Les sigue el profesorado universitario, que además es el que más usa Twitter. Los docentes de formación profesional son los que con menor asiduidad utilizan las redes sociales, especialmente Twitter.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del uso de Twitter, Facebook e Instagram según nivel educativo

	Twitter		Facebook		Instagram	
	Media	Desv.	Media	Desv.	Media	Desv.
Educación Infantil	2,29	1,309	3,37	,926	3,25	1,073
Educación Primaria	2,20	1,178	2,86	1,081	2,78	1,172
Educación Secundaria	2,30	1,199	2,38	1,154	2,45	1,258
Bachillerato	2,70	1,199	2,51	1,121	2,35	1,230
Formación Profesional	1,88	,927	2,22	1,098	2,33	1,267

Educación adultos	3,15	1,068	2,93	1,141	2,73	1,223
Universidad	3,33	1,118	3,33	,707	3,00	1,118

Para analizar si existen diferencias significativas (p -valor menor de ,05) en el uso de las tres redes sociales que estamos abordando, hemos aplicado la prueba H de Kruskal-Wallis para k muestras independientes que en nuestro caso asciende a 7 según los niveles educativos. Podemos observar en la Tabla 4 que en el uso de Twitter, Facebook e Instagram se producen diferencias significativas en función del nivel educativo. En relación con el uso de Twitter, el análisis realizado nos indica que las principales diferencias se dan entre los docentes de educación de adultos y de universidad. En el caso de Facebook, las diferencias se establecen entre educación infantil y formación profesional por una parte y entre educación infantil y educación secundaria por otra, donde vemos que hay mayor diferencia entre sus medianas. Por último, en relación con Instagram, las principales diferencias se dan entre docentes de educación infantil y universidad.

Tabla 4. Contraste de diferencias en el uso de Twitter, Facebook e Instagram según nivel educativo

	Twitter Mdn (Rango promedio)	Facebook Mdn (Rango promedio)	Instagram Mdn (Rango promedio)
Educación Infantil	2 (182,14)	4 (276,06)	4 (258,42)
Educación Primaria	2 (176,38)	3 (223,51)	3 (215,34)
Educación Secundaria	2 (184,93)	2 (176,27)	3 (186,49)
Bachillerato	3 (218,74)	3 (188,68)	2 (177,19)
F. Profesional	2 (151,47)	2 (160,08)	2 (178,35)
Educación adultos	4 (258,23)	3 (231,21)	3 (213,43)
Universidad	4 (270,89)	3 (268,94)	3 (235,72)
H	21,21	34,67	24,68
p	,003	,000	<.001

Por último, analizamos las diferencias en el uso de las tres redes sociales seleccionadas en función de la edad de los docentes que han respondido al cuestionario. En la Tabla 5 mostramos los resultados del análisis H de Kruskal-Wallis para k muestras independientes que en este caso asciende a 5. Como puede comprobarse en la tabla, sólo encontramos diferencias significativas en el uso de Instagram por parte del profesorado. En este caso las principales diferencias se producen entre el profesorado más joven (entre 20-30 años) y los de mayor edad (entre 50-60 años). Es posible que estas diferencias se deban a la propia naturaleza de la red social Instagram, basada principalmente en un formato audiovisual (imágenes y vídeos cortos) más atractivo para docentes jóvenes y no en un formato textual, preferido por aquellos docentes de una edad más avanzada.

Tabla 5. Contraste de diferencias en el uso de Twitter, Facebook e Instagram según edad

	20-30 años	31-40 años.	41-50 años	51-60 años	Más de 60		
	Mdn (Rango)	H	p				
Twitter	2 (3)	2 (3)	2 (3)	2 (3)	2 (3)	2,686	,612
Facebook	3 (3)	3 (3)	3 (3)	3 (3)	3 (3)	7,928	,094
Instagram	4 (3)	3 (3)	3 (3)	2 (3)	2 (3)	30,322	<.001

3.2. ¿Cuáles son los motivos de uso de las redes sociales digitales por parte de los docentes?

Los motivos de los docentes para utilizar las redes sociales son variados. Para indagar sobre ellos, incluimos en el cuestionario una escala compuesta por 24 ítems cuyos resultados mostramos a continuación. Hemos ordenado los ítems en función de los valores más altos de media. Los valores de respuesta iban desde Nada (1), a Mucho (4).

Como podemos observar en la Tabla 6, los docentes se motivan para utilizar las redes sociales en la medida en que suponen un espacio para encontrar recursos digitales, materiales, videotutoriales elaborados por otros docentes y que pueden considerar de interés. Estas motivaciones aluden a uno de los elementos fundamentales en la creación de una comunidad de práctica. Hablamos de que las comunidades de práctica permiten generar no solamente aprendizajes, sino también recursos, materiales, actividades y experiencias que les permitan afianzar su identidad como comunidad. Unos recursos que, como los docentes expresan, son la principal motivación que les lleva a hacer un uso activo y constante de las redes sociales y que apoyan la construcción de un espacio de afinidad (Gee, 2005). Estos materiales favorecen el aprendizaje de los docentes, la reflexión sobre la enseñanza y, en algunos casos, aplicar los contenidos y recursos nuevos a sus clases. Por otra parte, destacamos los motivos que han tenido menor valoración por parte de los docentes que han respondido el cuestionario. Como vemos en la Tabla 6, los docentes no suelen recurrir a las redes sociales para superar el aislamiento que puedan sentir, ni para compartir preocupaciones o emociones ni para pedir ayuda a otro compañero.

Tabla 6. Media y desviación típica de motivos de uso de redes sociales

ITEMS	Media	Desv.
2. Encontrar recursos educativos que comparten otros compañeros	3,02	0,912
14. Aprender de los videotutoriales elaborados por otros compañeros	2,81	0,929
22. Incorporar en mi enseñanza nuevos recursos y herramientas digitales	2,77	0,946
23. Aprender sobre temas en los que tengo menos dominio	2,66	0,916
6. Conocer opiniones de otros profesores sobre temas de actualidad	2,62	0,976

21. Aplicar en mi enseñanza nuevas ideas o métodos que he aprendido en Twitter	2,61	0,984
24. Reflexionar sobre mi propia enseñanza	2,58	0,972
1. Localizar a profesores con más experiencia a los que puedo recurrir para consultar	2,52	0,983
5. Conseguir ejemplos de programaciones o actividades para utilizar en mi clase	2,38	0,963
8. Sentir que estoy en contacto con otros docentes	2,35	1,021
17. Detectar mis propias carencias o necesidades de formación	2,34	0,91
15. Participar en los seminarios y actividades formativas abiertas y en línea	2,33	0,972
20. Participar en un espacio que considero abierto y positivo	2,31	1,003
18. Conseguir ayuda cuando intento implementar un recurso o una estrategia didáctica	2,2	0,922
3. Compartir mis propios recursos con otros profesores	2,19	0,979
19. Encontrar personas con similares características a las mías con las que compartir	2,17	0,988
4. Plantear dudas o preguntas a la comunidad	2,11	0,958
11. Saber que otros docentes tienen mis mismos problemas	2,03	0,922
13. Mantener conversaciones sobre educación con otros compañeros	2,02	0,947
12. Colaborar con otros compañeros en algún proyecto compartido	1,98	0,932
16. Dialogar sobre temas fundamentales relacionados con educación en el mundo actual	1,98	0,96
7. Pedir apoyo a algún docente para resolver algún problema	1,91	0,885
9. Compartir mis propias emociones y preocupaciones	1,8	0,881
10. Me ayuda a superar el aislamiento que a menudo siento	1,45	0,776

Como podemos observar en la Tabla 6, los docentes se motivan para utilizar las redes sociales en la medida en que suponen un espacio para encontrar recursos digitales, materiales, videotutoriales elaborados por otros docentes y que pueden considerar de interés. Estas motivaciones aluden a uno de los elementos fundamentales en la creación de una comunidad de práctica. Hablamos de que las comunidades de práctica permiten generar no solamente aprendizajes, sino también recursos, materiales, actividades y experiencias que les permitan afianzar su identidad como comunidad. Unos recursos que, como los docentes expresan, son la principal motivación que les lleva a hacer un uso activo y constante de las redes sociales y que apoyan la construcción de un espacio de afinidad (Gee, 2005). Estos materiales favorecen el aprendizaje de los docentes, la reflexión sobre la enseñanza y, en algunos casos, aplicar los contenidos y recursos nuevos a sus clases. Por otra parte, destacamos los motivos que han tenido menor valoración por parte de los docentes que han respondido el cuestionario. Como vemos en la Tabla 6, los docentes no suelen recurrir a las redes sociales para superar el aislamiento que puedan sentir, ni para compartir preocupaciones o emociones ni para pedir ayuda a otro compañero.

Para profundizar en el anterior análisis, procedimos al análisis de fiabilidad y validez de la escala utilizada. La escala cuenta con una alta consistencia interna. Tanto el coeficiente

α de Cronbach (.962) como ω de McDonald (.962) se sitúan por encima de ,9. Ninguno de los ítems, de ser suprimido, hace aumentar el valor de los coeficientes. La correlación de cada ítem con los restantes es en todos los casos superior a ,3. Para comprobar la idoneidad del análisis factorial al que fue sometida la escala, se extrajeron los test Kaiser-Meyer-Olkin y de esfericidad de Bartlett. En el primer caso, los valores general (MSA=,964) y por ítem se situaron por encima de ,9 por lo que el conjunto de datos es adecuado para la reducción de datos. En el segundo, el p-valor es < ,001 confirmando su adecuación.

El análisis factorial exploratorio genera un modelo de dos factores, que presenta una distribución Chi-cuadrado con p-valor < .001 El análisis de componentes principales reduce el conjunto de ítems a dos componentes, coincidentes con los factores. En la Tabla 7 se observa la saturación de cada ítem.

Tabla 7. Carga de componentes

	PC1	PC2	Unicidad
1. Localizar a profesores con más experiencia a los que puedo recurrir para consultar	0,474	0,595	0,421
2. Encontrar recursos educativos que comparten otros compañeros		0,791	0,32
3. Compartir mis propios recursos con otros profesores	0,623		0,52
4. Plantear dudas o preguntas a la comunidad	0,694		0,402
5. Conseguir ejemplos de programaciones o actividades para utilizar en mi clase		0,709	0,459
6. Conocer opiniones de otros profesores sobre temas de actualidad	0,482	0,574	0,438
7. Pedir apoyo a algún docente para resolver algún problema	0,739		0,371
8. Sentir que estoy en contacto con otros docentes	0,722		0,32
9. Compartir mis propias emociones y preocupaciones	0,8		0,345
10. Me ayuda a superar el aislamiento que a menudo siento	0,601		0,619
11. Saber que otros docentes tienen mis mismos problemas	0,612		0,478
12. Colaborar con otros compañeros en algún proyecto compartido	0,698		0,44
13. Mantener conversaciones sobre educación con otros compañeros	0,818		0,256
14. Aprender de los videotutoriales elaborados por otros compañeros		0,823	0,264
15. Participar en los seminarios y actividades formativas abiertas y en línea		0,591	0,506

16. Dialogar sobre temas fundamentales relacionados con educación en el mundo actual	0,769	0,3
17. Detectar mis propias carencias o necesidades de formación		0,667 0,423
18. Conseguir ayuda cuando intento implementar un recurso o una estrategia didáctica	0,525	0,536 0,438
19. Encontrar personas con similares características a las mías con las que compartir	0,703	0,408 0,339
20. Participar en un espacio que considero abierto y positivo	0,684	0,378
21. Aplicar en mi enseñanza nuevas ideas o métodos que he aprendido en Twitter		0,824 0,238
22. Incorporar en mi enseñanza nuevos recursos y herramientas digitales		0,85 0,22
23. Aprender sobre temas en los que tengo menos dominio		0,794 0,285
24. Reflexionar sobre mi propia enseñanza		0,751 0,291

Nota. El método de rotación aplicado es varimax.

Con base en el modelo resultante de la exploración, se llega a la confirmación del siguiente por medio de análisis factorial confirmatorio. La solución presenta una distribución Chi-cuadrado con $X^2=594.592$ y $p\text{-valor} < ,001$. La bondad de ajuste del modelo queda reflejada en el error cuadrático medio de aproximación por grado de libertad (RMSEA=,049) que queda por debajo de ,05 y en el índice de bondad de ajuste (GFI=,912) $\geq .9$. La Figura 1 muestra los parámetros del modelo.

El primer factor, que denominamos *Compartir y aprender*, hace referencia a la motivación, que mueve a muchos docentes en las redes sociales, por encontrar recursos digitales, programaciones o actividades de aprendizaje que otros docentes comparten y llevarlos a sus clases. Así como, a la necesidad de reciclarse, continuar formándose y participar en seminarios y actividades formativas en línea, y reflexionar sobre la práctica docente. Como se observa en la Tabla 6, el motivo más recurrente de este factor es el relativo a “encontrar recursos educativos que comparten otros compañeros”.

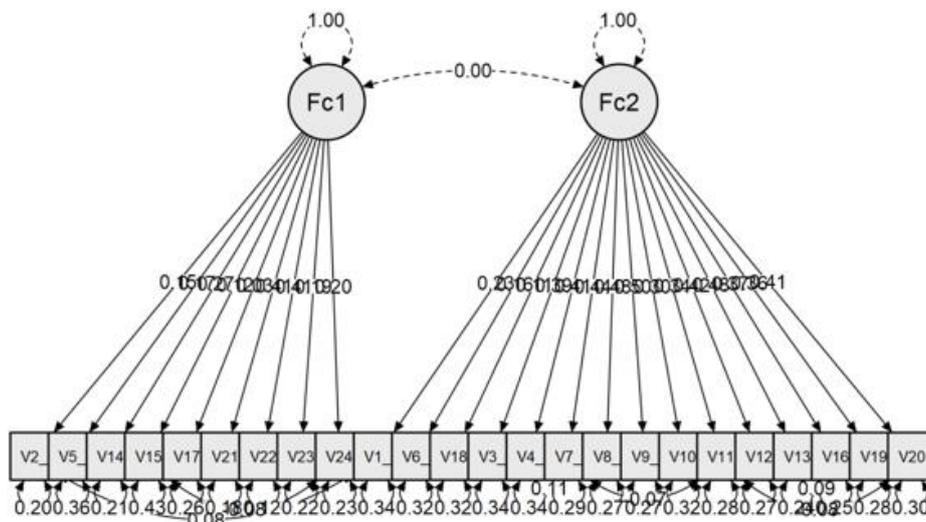


Figura 1. Representación del modelo de dos factores

El segundo factor, al que hemos llamado *Apoyo y pertenencia*, agrupa el mayor número de motivos y hace referencia al uso de las redes sociales para la integración en lo que podríamos considerar como “espacios de afinidad” (Gee, 2005). Son aquellos a los que pertenecen otros docentes dispuestos a apoyar, ofrecer acompañamiento, responder dudas, ayudar en la implementación de innovaciones o conversar. Este factor alude a motivos hacia el uso de las redes sociales como pueden ser: compartir emociones y preocupaciones, superar el aislamiento, plantear dudas, sentir que se está en contacto con otros o saber que otros docentes tienen los mismos problemas. De ellos, como se comprueba en la Tabla 6, el menos frecuente es el que enfatiza que las redes ayudan a “superar el aislamiento que a menudo siento”, seguido del concerniente a “compartir mis propias emociones y preocupaciones”. El aspecto emocional es el menor valorado por los docentes, en contraposición a lo que expuso Lortie (1975) acerca de que la profesión docente se caracteriza por desarrollarse en entornos que favorecen el aislamiento. Según este autor, los docentes no desean exponer públicamente sus prácticas, recursos o actividades para protegerse de ser juzgados por los demás (Snow, 2005). Puede parecer que la profesión docente ha superado el miedo a compartir con los demás sus prácticas de aula a través de las redes sociales, en parte, gracias a la generación de espacios en los que cualquier docente, de forma voluntaria y libre, publica sus materiales y recursos sin temor a críticas. Sería preciso, para ampliar nuestro conocimiento sobre esta variable, realizar un estudio más extenso en tiempo y contenido sobre si las redes sociales generan oportunidades para fortalecer vínculos emocionales entre los docentes, evaluando aspectos contextuales de los propios docentes en sus centros educativos.

4. Discusión

A lo largo de este artículo hemos podido comprobar que los nuevos entornos de aprendizaje digitales están creando las condiciones para que los docentes puedan aprender y mejorar sus prácticas de enseñanza (Dille y Røkenes, 2021). La literatura existente sobre el uso profesional que los docentes hacen de las redes sociales digitales muestra que las utilizan con diferente grado de frecuencia e intensidad, así como con diferentes motivaciones (Owen et al., 2016; Xing y Gao, 2018). Esta conclusión es coherente con los resultados que hemos encontrado en nuestra investigación. El porcentaje de docentes

del total encuestado que afirma utilizar continuamente alguna de las tres principales redes sociales analizadas (Twitter, Facebook o Instagram) es relevante. Por otra parte, se han encontrado diferencias significativas en el uso de estas redes entre los docentes en función del sexo y nivel educativo en el que enseñan y, en el caso de Instagram, también de la edad.

¿Qué motiva a los docentes a participar en las redes sociales? En el estudio que hemos realizado, por una parte, encontramos que de la participación en redes se derivan importantes oportunidades de aprendizaje. La participación de los docentes en los espacios sociales en línea está creciendo y la interacción en ellos destaca cada vez más como revulsivo para su desarrollo profesional. Por medio de las redes sociales, los docentes pueden estar en relación con compañeros, compartir experiencias, recursos y conocimientos o abordar aspectos concretos de la práctica (Kamalodeen y Jameson-Charles, 2016). Los docentes intercambian conocimientos relacionados con la enseñanza (Ab Rashid et al., 2016) y generan nuevos entendimientos, ideas y prácticas que llegan a transferir a sus aulas, demostrando que las redes sociales pueden contribuir al desarrollo profesional (Goodyear et al., 2019). El uso que los docentes hacen de las redes sociales está poniendo de manifiesto que, en una sociedad conectada como en la que vivimos, el aprendizaje autónomo gana ventaja respecto de formas más tradicionales de desarrollo profesional docente (Kennedy, 2019). Como hemos podido comprobar en esta investigación, los docentes aprecian y aprovechan las oportunidades de aprendizaje que les ofrecen las redes sociales, basadas en formas más flexibles de interacción (Rehm y Notten, 2016) y en una comunicación inmediata con otros docentes. Esta comunicación se centra, principalmente, en los aspectos más didácticos y prácticos de su quehacer docente. Observamos, a través de los datos analizados, que entre los contenidos que manejan los docentes hay un predominio de los aspectos aplicados de la enseñanza. Los docentes, que han sido entrevistados y los que han respondido el cuestionario, nos muestran que parte de su interés por las redes sociales tiene que ver con la posibilidad de ampliar su repertorio metodológico, incorporando recursos o ideas que puedan enriquecer su propia práctica (Britzman, 2003).

Constatamos, por otra parte, que las redes sociales han posibilitado la generación de espacios de afinidad entre el profesorado. Podríamos decir que están permitiendo que muchos docentes puedan superar ese conservadurismo institucionalizado al que hacían referencia Fullan y Hargreaves (1991) cuando llamaban la atención sobre lo difícil que resultaba para los docentes pedir ayuda. Decían estos autores que pedir ayuda causaba una mala imagen, porque significaba para el profesor reconocer debilidades, en el entorno próximo, y eso era algo contrario a la cultura profesional docente (Fullan y Hargreaves 2012). Sin embargo, hemos podido verificar que las redes sociales crean espacios de afinidad que aportan seguridad y confianza a los docentes a la hora de pedir ayuda (Gee, 2005). Estos espacios, en la medida en que se desarrollan en un mundo paralelo al espacio físico del centro educativo, permiten que los docentes puedan mantener una relación de confianza y respeto con otros docentes, geográficamente próximos o no, con los que se sienten afines. Son los propios docentes quienes eligen a esos otros a los que desean seguir y con los que interactúan.

En este marco de opcionalidad y libertad que proporcionan las redes sociales, están apareciendo nuevos liderazgos informales entre docentes (Liou y Daly, 2018). Estos liderazgos horizontales se basan en la confianza, el reconocimiento y la valoración del

otro a partir de la practicidad o utilidad de los materiales didácticos, propuestas e ideas compartidas. En los últimos años hemos visto cómo en las redes sociales han emergido docentes que actúan como referentes educativos (Marcelo y Marcelo-Martínez, 2021; Carpenter et al., 2022). Se trata de líderes de opinión para otros docentes y a ellos acuden para encontrar inspiración o ayuda (Daly et al., 2019; del Fresno et al., 2016). Estos docentes son capaces de influir en su comunidad debido a su aceptación o relevancia dentro de la red social (Del-Fresno et al., 2016). Reconocidos por su comunidad, juegan un papel clave para favorecer que la información fluya hacia el resto de la red y crean oportunidades para que los docentes puedan desarrollar aprendizajes a través de sus ideas, experiencias y reflexiones compartidas (Greenhalgh et al., 2016). Como se ha recogido en los resultados de este trabajo, los docentes valoran el papel que juegan estas figuras como curadores de contenido valioso, actualizado y útil para su trabajo docente y que les motiva a ellos mismos a asumir un rol más activo en las redes sociales. Su influencia tiene un gran valor para sus seguidores, pues los docentes han expuesto una actitud favorable que les lleva a superar su rol de meros consumidores de información para tender a un papel de participación activa. Esta actitud nace de una intención altruista y de un sentimiento de responsabilidad hacia la construcción del conocimiento en las redes. Estos docentes, de forma progresiva y gracias a la interacción generada en redes, han entendido que el valor de éstas reside en compartir las prácticas y experiencias, inclusive aquellas que no han funcionado correctamente.

Algunos de los docentes que han participado en esta investigación son usuarios con una relativa actividad en las redes sociales. Responderían a los perfiles que Baker-Doyle (2017) ha definido como “emerging” y “participatory”. En su trabajo se propone un marco de 4 niveles que los docentes, de forma progresiva, van adquiriendo conforme aumenta su participación e interacción en entornos digitales. Así, los docentes con un perfil “emergente” buscan consejos de compañeros docentes cuando lo necesitan y son conscientes de la ventaja de conectar con otros para desarrollar su aprendizaje. Son docentes que no se aíslan y no sienten miedo a la hora de solicitar ayuda a otros docentes expertos. De hecho, consideran los entornos sociales como una fuente de conocimiento y aprendizaje complementario a las fuentes formales, siendo conscientes de que las redes sociales pueden ser utilizadas para localizar recursos e información docente. Los docentes con un perfil “participativo”, además de las cualidades que caracterizan a los anteriores, comienzan a utilizar las redes sociales para entrar en conversación y debate con otros profesionales. Superan los anteriores niveles de meros espectadores para pasar a contribuir con sus prácticas y compartirlas públicamente. No hacen un uso exclusivo de ellas para comunicar y compartir, sino para interactuar y aprender de otros. Esto les ayuda a ser críticos con los materiales de aprendizaje que desarrollan y a transformar su práctica docente, ya que son capaces de adaptar y diseñar sus materiales para sus estudiantes e integrar todo aquello que consideran útil que han aprendido en las redes. Como vemos, por los resultados de esta investigación, podemos confirmar que también en el caso de la integración de las redes sociales en el desarrollo profesional docente podemos encontrar diferentes niveles o etapas evolutivas (Baker-Doyle, 2017).

La profesión docente tradicionalmente se ha movido entre los discursos del control, rendimiento de cuentas y los estándares por una parte y los del activismo, la conciencia profesional, la toma de decisiones y la autonomía de los propios docentes por otra (Ben Peretz, 2012). A la luz de lo expuesto en este artículo, podemos sostener que las redes sociales digitales están facilitando la consolidación de un nuevo profesionalismo. En primer lugar, un profesionalismo colaborativo que se caracteriza por repensar y renovar

las prácticas docentes mediante el aprendizaje reflexivo y autónomo y la colaboración de los docentes a través de las redes. En segundo lugar, un profesionalismo activista que pretende transformar las prácticas docentes desde la producción de nuevo conocimiento a través de la indagación y el aprendizaje colaborativo (Sachs, 2016). En esta investigación hemos podido identificar ambos tipos de profesionalismos.

En este artículo nos hemos centrado en conocer los motivos que llevan a los docentes a utilizar las redes sociales. Pero no hemos abordado las razones por las que muchos docentes no las utilizan. Puede suceder que simplemente desconfíen de la falta de privacidad o bien que el entorno que crean las redes sociales (exposición pública, inmediatez de la comunicación) les disuada de participar (Baruch y Hershkovitz 2014). Esta última hipótesis se fundamentaría en la propuesta de Lortie (1975) acerca de que la profesión docente se caracteriza por desarrollarse en entornos que favorecen el aislamiento. Los docentes no desearían exponer públicamente sus prácticas, recursos o actividades para protegerse de ser juzgados por los demás (Snow, 2005)

Un segundo aspecto que consideramos necesario indagar tiene que ver con la calidad de la información y los recursos digitales que se comparten en la red. Podemos asumir que los docentes son profesionales con un criterio claro a la hora de valorar la calidad de lo que observan. Y que deciden adoptar un determinado recurso o procedimiento metodológico en la medida en que estos son coherentes con su propio estilo docente. Sin embargo, también es posible que haya docentes que adopten recursos o contenidos sin haber desarrollado ese criterio profesional propio de un docente experimentado (Kelly et al., 2021). Por ello, se hace necesario un estudio más en profundidad no sólo sobre la calidad de los recursos sino de los criterios de uso que los docentes emplean.

Y ello nos lleva a la tercera reflexión. Tiene que ver con el nivel de aplicación al aula de los recursos educativos que los docentes recopilan a través de las redes sociales. Nos referimos en este caso a la necesidad de analizar la transferencia de aprendizaje que los docentes realizan, así como -y estos es importante- los resultados de aprendizaje que se obtienen en los estudiantes (Fauth y González-Martínez, 2021). Podríamos resumirlo en la pregunta, ¿qué efecto tiene en el aprendizaje de los estudiantes la incorporación de recursos educativos por parte de docentes que son activos en las redes sociales?

Presentación del artículo: 5 de mayo de 2022
Fecha de aprobación: 20 de noviembre de 2022
Fecha de publicación: 9 de enero de 2023

Marcelo-Martínez, Paula; Yot-Domínguez, Carmen Rocío & Marcelo, Carlos. (2023). Los docentes y las redes sociales. Usos y motivaciones. <i>RED. Revista de Educación a Distancia</i> , 23(72). http://dx.doi.org/10.6018/red.523561
--

Financiación

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PGC2018-096474-B-I00, titulado ¿Cómo aprenden los docentes en una sociedad conectada?, financiado/a por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ “FEDER Una manera de hacer Europa”

Referencias

- Ab Rashid, R., Yahaya, M. F., Rahman, M. F. A. & Yunus, K. (2016). Teachers' Informal Learning via Social Networking Technology. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(10), 76–79. <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i10.5908>
- Alwafi, E. (2021). Tracing changes in teachers' professional learning network on Twitter: Comparison of teachers' social network structure and content of interaction before and during the COVID-19 pandemic. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(6), 1653–1665. <https://doi.org/10.1111/jcal.12607>
- Baker-Doyle, K. (2017). *Transformative Teachers: Teacher Leadership and Learning in a Connected World*. Harvard Education Press.
- Baruch, A. F., & HersHKovitz, A. (2014). Teacher-student relationship in the SNS-era: Ethical issues. *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 2701-2706). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/147863/>
- Ben-Peretz, M. (2012). Accountability vs. autonomy: An issue of balance. In C. Day (Ed.), *The Routledge handbook of teacher and school development* (pp. 57–66). Routledge.
- Blasco-Serrano, A. C., Lorenzo Lacruz, J., & Sarsa, J. (2018). Percepción de los estudiantes al 'invertir la clase' mediante el uso de redes sociales y sistemas de respuesta inmediata. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(57). <http://dx.doi.org/10.6018/red/57/6>
- Britzman, D. (2003). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*, State University of New York.
- 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. <https://doi.org/10.1080/15391523.2014.925701>
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., & Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and teacher education*, 96, 103149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>
- Carpenter, J. P., Shelton, C. C., & Schroeder, S. E. (2022). The education influencer: A new player in the educator professional landscape. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2030267>
- Carpenter, J., Tani, T., Morrison, S., & Keane, J. (2020). Exploring the landscape of educator professional activity on Twitter: An analysis of 16 education-related Twitter hashtags. *Professional Development in Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1752287>
- Daly, A., Liou, Y.-H., Del Fresno, M., Rehm, M., & Bjorklund, P. (2019). Educational leadership in the Twittersverse: Social media, social networks and the new social continuum. *Teachers College Record*, 121(14). <https://doi.org/10.1177%2F016146811912101404>
- De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C., & Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, 8, 48–74. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.007>
- Del-Fresno-García, M., Daly, A., & Segado-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*, 153, 23-40. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.153.23>

- Dille, K. B., & Røkenes, F. M. (2021). Teachers' professional development in formal online communities: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, *105*, 103431. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103431>
- Fauth, F., & González-Martínez, J. (2021). On the Concept of Learning Transfer for Continuous and Online Training: A Literature Review. *Education Sciences*, *11*(3). <https://doi.org/10.3390/educsci11030133>
- Fox, A. & Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, *47*, 93–107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.004>
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting for Working Together for Your School*. Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands, Andover, MA.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). Reviving teaching with 'professional capital'. *Education Week*, *31*(33), 30-36.
- 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. <https://doi:10.1017/CBO9780511610554.012>
- 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. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1186715>
- Goodyear, V., Parker, M. & Casey, A. (2019). Social media and teacher professional learning communities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *24*(5), 421-433. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1617263>
- Greenhalgh, S., Rosenberg, J., & Wolf, L. (2016). For all intents and purposes: Twitter as a foundational technology for teachers. *E-Learning and Digital Media*, *13*, 81-98. <https://doi.org/10.1177/2042753016672131>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9446-9>
- Hart, J. E., & Steinbrecher, T. (2011). Omg! Exploring and learning from teachers' personal and professional uses of Facebook. *Action in Teacher Education*, *33*(4), 320-328. <https://doi.org/10.1080/01626620.2011.620515>
- 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. In *Education Sciences*, *10*, (8). <https://doi.org/10.3390/educsci10080200>
- Holmes, K., Preston, G., Shaw, K., & Buchanan, R. (2013). 'Follow' Me: Networked Professional Learning for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *38*(12). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n12.4>
- Hur, J. W., & Brush, T. A. (2009). Teacher participation in online communities: Why do teachers want to participate in self-generated online communities of K–12 teachers?. *Journal of research on technology in education*, *41*(3), 279-303. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782532>
- Kamalodeen, V. J. & Jameson-Charles, M. (2016). A Mixed Methods Research Approach to Exploring Teacher Participation in an Online Social Networking Website. *International Journal of Qualitative Methods*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/1609406915624578>

- Kelly, N., Mercieca, B., & Mercieca, P. (2021). Studying teachers in social network sites: a review of methods. *Review of Education*, 9(3), e3272. <https://doi.org/10.1002/rev3.3272>
- Kennedy, M. M. (2019). How We Learn About Teacher Learning. *Review of Research in Education*, 43(1), 138–162. <https://doi.org/10.3102/0091732X19838970>
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & 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>
- Lay, C. D., Allman, B., Cutri, R. M., & Kimmons, R. (2020). Examining a Decade of Research in Online Teacher Professional Development. In *Frontiers in Education* (Vol. 5). Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.573129>
- Lazarsfeld, P. F., Berelson, B., & Gaudet, H. (1948). *The people's choice: How the voter makes up his mind in a presidential campaign*. Columbia University Press
- Lévy, P. (2018). Cómo utilizo la web social en mis clases de la Universidad. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(57). Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.6018/red/57/2>
- 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*, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2019.04.008>
- Liou, Y.-H. and Daly, A.J. (2018), "Broken bridges: a social network perspective on urban high school leadership", *Journal of Educational Administration*. 56(5), pp. 562-584. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0010>.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Loughran, John, & Hamilton, L. (2016). Developing and Understanding of Teacher Education. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 3–22). Springer.
- Marcelo, C., & Marcelo, P. (2021). Educational influencers on Twitter. Analysis of hashtags and relationship structure. *Comunicar*, 68, 73-83. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-06>
- Marcelo-Martínez, P., & Marcelo, C. (2022). Espacios de afinidad docente en Twitter: El caso del hashtag #Claustrovirtual. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(70). <https://doi.org/10.6018/red.510951>
- 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>
- Nochumson, T. (2018). *An investigation of elementary schoolteachers' use of twitter for their professional learning*. Columbia University.
- Nochumson, T. (2020). Elementary schoolteachers' use of Twitter: exploring the implications of learning through online social media. *Professional Development in Education*, 46(2), 306–323. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1585382>
- Owen, N., Fox, A. & Bird, T (2016). The development of a small-scale survey instrument of UK teachers to study professional use (and non-use) of and attitudes to social media. *International Journal of Research & Method in Education*, 39(2), 170–193. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2015.1041491>
- Prestridge, S. (2019). Categorising teachers' use of social media for their professional learning: A self-generating professional learning paradigm. *Computers & Education*, 129, 143-158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.003>

- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.015>
- Russ, R. S., Sherin, B. L., & Gamoran, M. (2016). What constitutes teacher learning? In D. H. Gitomer & C. A. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 391–438). American Educational Research Association. <https://www.scholars.northwestern.edu/en/publications/what-constitutes-teacher-learning>
- Sachs, Judyth (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it?, *Teachers and Teaching*, 22 (4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Sangrà, A., & Wheeler, S. (2013). New Informal Ways of Learning: Or Are We Formalising the Informal?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 10(1), 286-293. <https://doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1689>
- Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. *ITFORUM for Discussion*, 27(1), 1-26.
- Siemens, G., & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of emerging technologies for learning*. Canada: University of Manitoba.
- Snow, L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PD teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21, 241e256. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.008>
- 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. <https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1611507>
- Tang, 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>
- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual). A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29 (5), A60 A68. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.032>
- Theocharis, Y., Lowe, W., Van Deth, J. W., & García-Albacete, G. (2015). Using Twitter to mobilize protest action: online mobilization patterns and action repertoires in the Occupy Wall Street, Indignados, and Aganaktismenoi movements. *Information, Communication & Society*, 18(2), 202-220. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.948035>
- Valencia-Ortiz, R., Garay, U., & Cabero-Almenara, J. (2020). Percepciones de estudiantes y docentes del uso que los estudiantes hacen de Internet y su relación con la modalidad de estudio. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(62). <https://doi.org/10.6018/red.411781>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1426391>
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225–246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130–178. <https://doi.org/10.2307/1170752>
- Xing, W., & Gao, F. (2018). Exploring the relationship between online discourse and commitment in Twitter professional learning communities. *Computers & Education*, 126, 388–398. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.010>