

Paula Marcelo-Martínez (ed.)

Docentes y redes sociales

Dinámicas de
colaboración y aprendizaje
en el entorno digital



Docentes y redes sociales

Dinámicas de colaboración y
aprendizaje en el entorno digital

Paula Marcelo-Martínez (ed.)

Docentes y redes sociales

Dinámicas de colaboración y
aprendizaje en el entorno digital

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Docentes y redes sociales. Dinámicas de colaboración y aprendizaje en el entorno digital*

Primera edición: febrero de 2025

© Paula Marcelo-Martínez (ed.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/
Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las
condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10282-77-3

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

1. Colaboración y apoyo social digital. Instagram como plataforma para la colaboración docente y el apoyo social digital	9
DR. ERIC RICHTER	
2. Análisis de las geografías sociales posdigitales de la organización en red liderada por docentes	57
DRA. KIRA J. BAKER-DOYLE; DR. JEFFREY CARPENTER; DR. EMERY PETCHAUER	
3. Liderazgo educativo en la era digital: buenas prácticas de docentes transformadores en redes sociales.	95
DRA. PAULA MARCELO-MARTÍNEZ	
4. Posibilidades y riesgos del aprendizaje autodirigido de los docentes	125
DR. BRET K. STAUIDT-WILLET	
Reflexiones finales y horizontes para la investigación	149
DRA. PAULA MARCELO-MARTÍNEZ	

Colaboración y apoyo social digital. Instagram como plataforma para la colaboración docente y el apoyo social digital

DR. ERIC RICHTER

Universidad de Postdam (Alemania)

1.1. Introducción

La colaboración entre docentes es una importante fuente de apoyo social que reduce el aislamiento profesional y les permite aprender unos de otros (De Jong *et al.*, 2019; Vangrieken *et al.*, 2015). Aunque tradicionalmente la colaboración entre profesores se producía principalmente dentro de los centros escolares, en la actualidad muchos docentes utilizan plataformas de redes sociales para diversas actividades de colaboración autodirigidas (García-Martínez *et al.*, 2020). Al estudiar las actividades de los profesores en las redes sociales, muchos investigadores se han centrado en Facebook, X (antigua Twitter) o YouTube. Sin embargo, la plataforma Instagram, de uso frecuente, ha permanecido relativamente inexplorada (Barrot, 2021). Los resultados anteriores arrojan luz sobre las diversas actividades que los profesores realizan en las redes sociales: pueden buscar información proporcionada por otros para ayudarles en su trabajo (Prestridge, 2019), compartir consejos de su experiencia docente (Greenhow *et al.*, 2021) e intercambiar ideas con otros colegas (Greenhalgh y Koehler, 2017; Van Bommel *et al.*, 2020). Todavía no está claro hasta qué punto los profesores también participan de estas ma-

neras en Instagram. Además, se sabe poco sobre las características de los docentes que participan en este tipo de actividades colaborativas y cómo se relacionan con el apoyo social digital.

El presente estudio tiene como objetivo abordar esta laguna y contribuir a la literatura existente sobre docentes y redes sociales de tres maneras. En primer lugar, nos centramos en la colaboración de estos en Instagram y, basándonos en la literatura existente, desarrollamos una conceptualización multifacética de las diferentes formas de colaboración que establecen en las redes sociales. En segundo lugar, investigamos las relaciones entre las características individuales de los docentes y sus actividades de colaboración en Instagram. En tercer lugar, examinamos las relaciones diferenciales entre las distintas formas de colaboración y el apoyo social digital percibido por los profesores. Los resultados pueden contribuir a una comprensión más matizada de la colaboración de los docentes en las redes sociales. También arrojan luz sobre las características de los profesores que utilizan las redes sociales y qué tipo de apoyo reciben al usarlas.

1.1.1. Colaboración docente

La colaboración docente se define en un sentido amplio como la «interacción conjunta» de los profesores en «actividades necesarias para realizar una tarea compartida» (Vangrieken *et al.*, 2015, p. 23). La investigación ha demostrado que la colaboración del profesorado está relacionada positivamente con su bienestar y satisfacción laboral (Reeves *et al.*, 2017) y con el rendimiento de alumnos y alumnas (Reeves *et al.*, 2017; Ronfeldt *et al.*, 2015; Vangrieken *et al.*, 2015). Sin embargo, que los profesores colaboren depende de varios factores (Kolleck, 2019). Los estudios empíricos han identificado varias características que están relacionadas positivamente con la participación en comportamientos colaborativos, como las actitudes de los docentes hacia la colaboración (por ejemplo, Drossel *et al.*, 2019). Además, la investigación también ha demostrado que quienes tienen mayores niveles de autoeficacia son más propensos a colaborar (Runhaar *et al.*, 2010; Thoonen *et al.*, 2011), mientras que los de niveles

más bajos de autoeficacia obstaculizan la colaboración (Smith, 2009). Cobb y Foeller (1992) descubrieron que los docentes que muestran un mayor entusiasmo por la enseñanza de su asignatura colaboran con más frecuencia con sus colegas. En una línea similar, los docentes con mayores niveles de compromiso laboral son más propensos a colaborar (Richter *et al.*, 2011).

La investigación no solo se ha centrado en los antecedentes y las consecuencias de la colaboración, sino que también ha propuesto distintas formas de colaboración. Por ejemplo, Little (1990) distinguió entre una amplia gama de diferentes tipos de relaciones de colaboración entre docentes: narración y exploración de ideas, puesta en común, ayuda y asistencia y trabajo conjunto. Ampliando esta investigación, Gräsel *et al.* (2006) identificaron tres formas de colaboración entre profesores: 1) buscar y compartir -es decir, intercambiar- información y material, 2) trabajo compartido y 3) construcción conjunta. Mientras que buscar y compartir información requiere relativamente poco tiempo y esfuerzo, el trabajo compartido y la cocreación pueden requerir una mayor inversión. Por lo tanto, investigaciones recientes han distinguido las formas de colaboración docente de menor y mayor coste (Drossel *et al.*, 2019; Muckenthaler *et al.*, 2020). Las formas de colaboración de menor coste consisten en actividades que implican que los docentes se pongan en contacto con otros iguales para buscar información y compartan información, ideas y experiencias, así como materiales didácticos (Muckenthaler *et al.*, 2020). Las formas de colaboración de mayor coste, como la coplanificación de lecciones, crean una mayor interdependencia entre los docentes y afectan más a la autonomía individual, ya que los participantes persiguen un objetivo compartido (Drossel *et al.*, 2019; Muckenthaler *et al.*, 2020). Bajo este contexto, un estudio sobre el comportamiento de colaboración de los profesores en Alemania ha demostrado que son más propensos a participar en formas de colaboración de bajo coste (Richter y Pant, 2016).

1.1.2. Docentes en redes sociales

Las plataformas de redes sociales han adquirido un papel importante en educación (Dijck y Poell, 2018). Pese a que el uso de las redes sociales en educación ha sido estudiado particularmente en Estados Unidos (Barrot, 2021), el fenómeno está extendido y la investigación también ha explorado el uso de los medios sociales relacionados con la educación en diferentes países como China (Xue *et al.*, 2021), Finlandia (Nelimarkka *et al.*, 2021), Sudáfrica (Rambe y Nel, 2015) y Suecia (Hillman *et al.*, 2021), así como entre países (Kearney *et al.*, 2020). Muchos docentes parecen estar interesados y dispuestos a utilizar las redes sociales, aunque los motivos y comportamientos individuales varían enormemente (Nelimarkka *et al.*, 2021; Prestridge, 2019). Por esta razón, es importante no tratar sus actividades en redes sociales como monolíticas o uniformes, ya que los diferentes usos de los medios sociales se han asociado con diferentes predictores (Hughes *et al.*, 2012) y resultados (Verduyn *et al.*, 2017), incluido el caso específico de Instagram (Trifiro y Prena, 2021).

Los docentes han utilizado las redes sociales para su propia colaboración (p. ej., Xing y Gao, 2018) y para el aprendizaje de su alumnado (véase Manca *et al.*, 2021) -nuestra investigación se centra en la primera-. Con posibilidades relacionadas con la accesibilidad, flexibilidad, interactividad, creación de redes y personalización, las plataformas de redes sociales pueden facilitar potencialmente la colaboración profesional justo a tiempo (Greenhalgh y Koehler, 2017; Muljana *et al.*, 2022). Por ejemplo, muchos profesores recurrieron a estas plataformas en busca de recursos y apoyo durante la enseñanza a distancia de emergencia de la era covid-19 (Trust *et al.*, 2020; Greenhow *et al.*, 2021). El uso autodirigido de las redes sociales por parte de los docentes para la colaboración y el aprendizaje profesional es distinto de las actividades de desarrollo profesional en línea organizadas de forma más tradicional, como los seminarios web, los programas formales en línea o los cursos masivos abiertos en línea. Ver el desarrollo profesional docente como «aprendizaje bajo demanda ilimitado y autogenerador» (Prestridge, 2019, p.

144) requiere un cambio de enfoque de las características de diseño y la entrega de contenido a la autodirección y la creación de contenido, con docentes que potencialmente combinan acciones como consumidores, productores, conservadores e intermediarios de información.

En este estudio nos conectamos con la investigación que ha descrito tres formas particulares de usar las redes sociales para la colaboración: buscar y compartir información y colaborar con el espíritu de cocreación.

Búsqueda de información

Un tipo común de colaboración en redes sociales por parte de los docentes es la búsqueda de información relacionada con el trabajo (Trust *et al.*, 2016; Greenhalgh y Koehler, 2017; Jusinski, 2021; Prestridge, 2019). Esto incluye diferentes tipos de información, como enfoques amplios (por ejemplo, aprendizaje basado en proyectos), trucos y consejos, inspiración, conocimientos prácticos y opiniones de expertos. Dado que los medios sociales mitigan potencialmente algunas de las barreras temporales y geográficas tradicionales de la comunicación, pueden facilitar a los docentes la búsqueda de información de un conjunto más amplio de sus compañeros docentes, lo que les permite recurrir a la inteligencia colectiva (Rheingold, 2012) y estar expuestos a ideas que de otro modo no podrían encontrar (Kop, 2012).

En concreto, la búsqueda de información se considera una forma de colaboración de bajo coste cuando los docentes buscan información de otros docentes, en lugar de tratar de encontrar, por ejemplo, información objetiva de una fuente de noticias. Dentro de los centros escolares, la búsqueda de información suele producirse como un intercambio cara a cara entre profesores, por ejemplo, cuando uno pide a otro material didáctico o ideas. Sin embargo, la búsqueda de información también puede producirse de forma asíncrona, como cuando un profesor consulta material proporcionado por otro que está almacenado en un lugar central (por ejemplo, la sala de docentes). Mientras tanto, la búsqueda de información en línea suele ser asíncrona hasta cierto punto. Las redes sociales reúnen contenidos generados por los

usuarios, lo que significa que los docentes saben que, si buscan información en las redes sociales, también encontrarán información de otros docentes. Por lo tanto, se trata de un tipo de colaboración más difusa: un profesor no pide necesariamente información a otro en concreto, sino que acude a los medios sociales porque supone que uno o varios docentes le han proporcionado información que le ayudará a resolver la tarea que tiene entre manos. Sin embargo, la búsqueda de información en línea no tiene por qué producirse necesariamente de forma asíncrona; también puede tener lugar de forma síncrona, por ejemplo, cuando los docentes participan en chats en directo como #NGSS-chat (Rosenberg *et al.*, 2020).

En resumen, estos ejemplos ilustran la naturaleza colaborativa de bajo coste de la búsqueda de información, o «el escaneo de ideas», como lo describe Little (1990, p. 513), como parte de la interacción docente en la que una persona llega a otra de forma sincrónica o asincrónica y tanto en línea como «fuera de línea».

A través de las plataformas de redes sociales, los docentes pueden buscar información formulando preguntas explícitas a otros usuarios de redes sociales (Greenhow *et al.*, 2021) y merodeando de forma relativamente más pasiva en espacios de redes sociales relacionados con la enseñanza (Bozkurt *et al.*, 2020). En este contexto, la búsqueda de información podría verse influida por el grado de entusiasmo que una persona muestre por el contenido buscado. Aunque no existen investigaciones previas relacionadas con la docencia, la evidencia de la economía y la ciencia política sugiere que, por ejemplo, los entusiastas de los productos muestran altos niveles de búsqueda de información (Bloch, 1986) y el entusiasmo político también impulsa la búsqueda de información en las redes sociales durante las elecciones (Hoewe y Parrott, 2019).

La búsqueda de información a través de las redes sociales presenta algunos problemas. Las plataformas de redes sociales han permitido en repetidas ocasiones la difusión de información errónea (Allcott *et al.*, 2019) y la calidad de la información relacionada con la educación en las redes sociales puede ser problemática (Carpenter y Harvey, 2019; Sawyer *et al.*, 2019). Los im-

perativos comerciales de las plataformas de redes sociales y el *marketing* que se produce en ellas deben tenerse en cuenta y pueden afectar a las experiencias de búsqueda de información de los docentes (Dijck y Poell, 2018; Krutka *et al.*, 2019). Además, la cantidad de contenido suele resultar abrumadora, con publicaciones autopromocionadas y *spam* que pueden saturar los feeds (Carpenter *et al.*, 2020; Greenhow *et al.*, 2021; Staudt Willet, 2019) y dificultar la evaluación de en quién confiar. La búsqueda de información a través de las redes sociales también puede desafiar las conceptualizaciones tradicionales de experiencia, autoridad y profesionalidad (Carpenter y Harvey, 2019; Nagle, 2018). Por lo tanto, si bien las plataformas de redes sociales parecen ser sitios comunes de búsqueda de información por parte de los docentes, la naturaleza de la información que encuentran merece un escrutinio.

Intercambio de información

Además de adquirir información, algunos docentes la comparten a través de las redes sociales. Así, pueden ofrecer sus puntos de vista y publicar ejemplos de sus experiencias profesionales o del trabajo de sus alumnos, así como retransmitir o remezclar información ofrecida originalmente por otros, actuando como conservadores de contenidos, intermediarios del conocimiento o moderadores (Hillman *et al.*, 2021; Jusinski, 2021). Los profesores pueden compartir información de forma individual y *ad hoc*, pero también como colectivo que coordine su intercambio y aprovechar las ventajas de las redes sociales, como los *hashtags* que agregan contenido sobre temas (Greenhalgh *et al.*, 2020; Greenhalgh y Koehler, 2017).

Prestridge (2019, p. 153) señala que la búsqueda de información y el intercambio suelen estar entrelazados, ya que algunos docentes actúan como *info-net-workers* que buscan «encontrar y tomar nuevas ideas y recursos de los espacios de medios sociales con el propósito de compartir con otros colegas».

Del mismo modo que los docentes pueden buscar información por diversas razones, también pueden tener múltiples y distintos motivos para compartir información. Algunos comparten

información libremente por el deseo de ser profesionales que fortalecen el campo de la educación (Jusinski, 2021; Prestridge, 2019). Otros docentes comparten información para promocionarse a sí mismos (Staudt Willet, 2019), o como parte de la promoción remunerada de productos o servicios de terceros (Carpenter *et al.*, 2022; Shelton *et al.*, 2020). Por lo tanto, «compartir» puede ser, en cierta medida, de naturaleza egoísta, ya que las conexiones iniciales que resulten de compartir servirán a los propios fines del que comparte, permitiéndole más tarde, por ejemplo, establecer preguntas, buscar comentarios específicos o monetizar sus audiencias (Carpenter *et al.*, 2022; Prestridge, 2019).

Goodyear *et al.* (2014), que examinaron las interacciones en Facebook y X entre cinco profesores de educación física, ofrecen una perspectiva adicional sobre los factores que predicen que los docentes compartan información en las redes sociales. Descubrieron que, a medida que los profesores adquirían más confianza en sí mismos, empezaban a compartir sobre sus propias prácticas, lo que les daba una identidad como profesionales de la educación competentes e innovadores.

Estos resultados sugieren que los docentes con una alta autoeficacia en particular pueden compartir contenidos en las redes sociales. Tal relación también se refleja en investigaciones más amplias sobre el comportamiento en las redes sociales que no se centran en los docentes (Chen y Hung, 2010; Kim *et al.*, 2022; Lin, 2007).

Cocreación

Más allá de buscar y compartir información, las redes sociales pueden albergar potencialmente formas más intensivas de colaboración que producen recursos o experiencias de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, los docentes utilizan las redes sociales para colaborar en la creación de materiales didácticos (Donlon *et al.*, 2020; Dunlap y Lowenthal, 2018). Además de dividir y conquistar los enfoques de la colaboración, aprovechan las posibilidades de las redes sociales para cocrear materiales y experiencias de enseñanza y aprendizaje.

Así, el Global Read Aloud (GRA) es un proyecto internacional anual de alfabetización que los docentes organizan e implemen-

tan utilizando diversas plataformas de medios sociales (Carpenter *et al.*, 2022). Los docentes de GRA típicamente encuentran otros colegas participantes de fuera de sus escuelas usando espacios de redes sociales y emparejan sus clases para actividades sincrónicas y asíncronas basadas en un texto común. Estos docentes comúnmente se comunican a través de las redes sociales mientras codiseñan actividades de GRA, y las plataformas de redes sociales a menudo desempeñan un papel en las actividades de enseñanza y aprendizaje de GRA (Carpenter y Justice, 2017). Cuando se involucran en tal cocreación, los profesores pueden potencialmente combinar sus «perspectivas y fortalezas únicas para crear enfoques de enseñanza que de otra manera no se actualizarían» (Härkki *et al.*, 2021, p. 2). Además, la investigación sugiere que, si bien la colaboración entre docentes a menudo se centra en la conversación y el intercambio de ideas, la colaboración con un fuerte vínculo con la práctica docente es más efectiva que otros enfoques de colaboración (Hargreaves y O'Connor, 2017; Meirink *et al.*, 2010). Sin embargo, hasta la fecha, el grado en que las plataformas de redes sociales son utilizadas por los docentes para la cocreación ha recibido solo una atención limitada en la literatura.

1.1.3. Apoyo social digital a través de las redes sociales

La colaboración a través de las redes sociales es una fuente potencial de apoyo social percibido, que se refiere a «los recursos psicológicos o materiales que proporcionan a un individuo los socios en algún tipo de relación social» (Jolly *et al.*, 2021, p. 229). Basándose en el trabajo seminal de House (1981), Taylor (2011) distinguió tres tipos de apoyo social: apoyo emocional, apoyo informativo y apoyo instrumental. El apoyo emocional se refiere al apoyo psicológico que recibe una persona, como la empatía, el cariño o la confianza. El apoyo informativo incluye la recepción de información o consejos que pueden ayudar a una persona a resolver un problema. Por último, el apoyo instrumental consiste en recibir recursos, como tiempo, materiales o dinero. Se considera que el apoyo social tiene efectos beneficio-

sos sobre la salud mental y física (Jolly *et al.*, 2021; Taylor, 2011; Viswesvaran *et al.*, 1999).

El apoyo social es especialmente importante para los docentes, ya que deben afrontar diversos factores estresantes, como una carga de trabajo abrumadora, la falta de apoyo social en el lugar de trabajo y las dificultades con la gestión del aula (Chang, 2009; Montgomery y Rupp, 2005; Papastylianou *et al.*, 2009), lo que provoca altos niveles de estrés laboral y agotamiento (Johnson *et al.*, 2005; Maslach *et al.*, 2001).

Aunque hasta ahora el apoyo social se ha estudiado principalmente en contextos físicos, investigaciones recientes sugieren que las personas también pueden recibir apoyo social en espacios digitales (Bayer *et al.*, 2020; Colasante *et al.*, 2020; Cole *et al.*, 2017; High y Buehler, 2019). En consonancia con el apoyo social en persona, el apoyo social digital «abarca la comodidad, la asistencia y la tranquilidad que las personas experimentan en función de las relaciones sociales» en contextos mediados por ordenador (Liu *et al.*, 2018, p. 201) y se ha demostrado que tiene un impacto positivo en la salud y el bienestar, como niveles más bajos de depresión (Colasante *et al.*, 2020; Cole *et al.*, 2017).

Aunque cada vez son más las investigaciones que examinan la relación entre el uso de las redes sociales y la percepción del apoyo social digital, son pocas las que se centran en los docentes a este respecto. Sin embargo, se pueden encontrar pruebas de que los docentes reciben apoyo social digital en las primeras investigaciones sobre las comunidades en línea de profesorado (Hur y Brush, 2009; Matzat, 2013). Para examinar el apoyo social digital en los medios sociales, Kelly y Antonio (2016) analizaron hilos en grupos de Facebook y, basándose en el trabajo de Clarke *et al.* (2014), identificaron seis formas de apoyo que los docentes se proporcionaban entre sí: actuar como modeladores de la práctica, proveedores de retroalimentación, partidarios de la reflexión, convocadores de relaciones, agentes de socialización y defensores de lo práctico. Kelly y Antonio (2016) identificaron así comportamientos concretos que podrían contribuir potencialmente al apoyo social digital. Sin embargo, este estudio dejó abierta la cuestión de hasta qué punto estos comportamientos

conducen a una sensación de recibir apoyo social digital entre los docentes.

Los estudios sobre el uso de X por parte de los docentes han demostrado que estos pueden recibir apoyo social digital a través de las redes sociales. En una encuesta, Richter y Pant (2016) demostraron que algunos profesores consideran que las redes sociales son un antídoto eficaz contra diversos tipos de aislamiento profesional perjudicial. Además, los estudios han demostrado que algunos que utilizan grupos de Facebook relacionados con la educación afirman recibir apoyo emocional (Bergviken Rensfeldt *et al.*, 2018; Shelton y Archambault, 2018); este apoyo suele estar relacionado con sus comportamientos de búsqueda e intercambio de información, ya que los docentes están más dispuestos a comprometerse con nuevas ideas y perspectivas en espacios profesionales que presentan emociones positivas y apoyo (Gaines *et al.*, 2019).

Aparte de estos prometedores resultados, la investigación no ha podido determinar todo el potencial de las plataformas de medios sociales para proporcionar apoyo social digital por dos razones. En primer lugar, los estudios anteriores no distinguen entre las diversas actividades de colaboración en redes sociales de los participantes. Como enfatizaron Liu *et al.* (2018), sería beneficioso saber si las diferentes actividades de colaboración están asociadas diferencialmente con el apoyo social digital. En segundo lugar, los estudios tampoco han distinguido entre los diferentes tipos de apoyo social (Meng *et al.*, 2017). Ambos enfoques podrían hacer avanzar la base de conocimientos, ya que los hallazgos iniciales indican que las diferentes actividades de colaboración de los docentes en las plataformas de medios sociales se asocian con diferentes resultados de apoyo social (Blight *et al.*, 2015; Liu *et al.*, 2018). El presente estudio contribuye a reducir estas lagunas en la investigación.

1.1.4. El caso de Instagram

A pesar de ser la cuarta plataforma de medios sociales más utilizada en el mundo (Statista, 2021) y la cuarta más utilizada en

Alemania (contexto específico de esta investigación) (Statista, 2020), hasta la fecha Instagram ha recibido una atención relativamente limitada por parte de los investigadores de la educación en comparación con otras plataformas (Barrot, 2021).

Dada la popularidad de Instagram, las características que la distinguen de otras plataformas y la limitada investigación existente, las investigaciones sobre el uso de Instagram por parte de los docentes pueden beneficiar al campo. Su uso general ha crecido enormemente desde 2014, pasando de 200 millones a más de 1300 millones de usuarios activos (Statista, 2021). Instagram es un servicio de red social propiedad de Meta, la empresa matriz que también es propietaria de Facebook y WhatsApp. Los usuarios de Instagram pueden editar contenido fotográfico y de vídeo con múltiples filtros y las publicaciones van acompañadas de hasta 2200 caracteres de texto. La plataforma permite a los usuarios enviar mensajes privados, incluir *hashtags* buscables y compartir historias que son accesibles a otros durante un tiempo limitado. Los mensajes, las publicaciones y las historias permiten a los usuarios comunicarse de diversas formas a través de la plataforma. Por ejemplo, las publicaciones de Instagram suelen incluir imágenes cuidadosamente producidas y seleccionadas (Hong *et al.*, 2020), mientras que las historias pueden ser relativamente más vulnerables o informales.

El diseño, la funcionalidad y la naturaleza visual de Instagram la distinguen de plataformas comparativamente más centradas en el texto y ello contribuye a que los docentes utilicen la plataforma de forma diferente a otras redes sociales (Pittman y Reich, 2016; Shane-Simpson *et al.*, 2018).

De hecho, Carpenter *et al.* (2020) mostraron que los docentes que utilizan Instagram informaron de una mayor mezcla de sus vidas personales y profesionales de lo que se ha observado en algunas otras plataformas de redes sociales como X (Carpenter *et al.*, 2019). Además, la presencia de *influencers* educativos en Instagram se ha observado en Carpenter *et al.* (2020) y Shelton *et al.* (2020), dos de los estudios previos sobre el uso de Instagram por parte de los docentes. Entre los docentes estadounidenses (N = 841, en Carpenter *et al.*, 2020) que publicaron conteni-

do, lo más común fue compartir consejos y ejemplos de métodos de instrucción, planes de estudio o materiales de organización. En cuanto a las razones de sus actividades profesionales en Instagram, predominaron las motivaciones de búsqueda de información, como la búsqueda de contenidos e ideas compartidas por otros docentes. La mayoría de los participantes describieron la colaboración con otros docentes como una de las principales razones para utilizar Instagram. Solo el 35,5% informó de que compartir sus propios contenidos o ideas era una motivación importante para el uso de Instagram (Carpenter *et al.*, 2020).

1.1.5. Objetivos del presente estudio

Las plataformas de redes sociales desempeñan un papel importante en la vida profesional de muchos docentes. Permiten el acceso a diferentes actividades de colaboración relacionadas con el trabajo, independientemente del espacio y el tiempo, y contribuyen potencialmente a su desarrollo profesional. Los docentes que usan las plataformas de redes sociales varían en cuanto a la forma en que utilizan los distintos tipos de oportunidades de colaboración que ofrecen estas plataformas. Mientras que algunos docentes participan en actividades de colaboración de bajo coste, como la búsqueda de información, otros participan en actividades de colaboración de alto coste, como la cocreación. Hasta la fecha, no está claro cómo puede relacionarse este uso diferencial de las redes sociales con diferencias en las características del profesorado, como su autoeficacia y entusiasmo por la enseñanza. Nos centramos en estas dos características de los docentes porque se ha demostrado que están relacionadas con la colaboración en contextos más tradicionales. Además, los estudios muestran que las plataformas de redes sociales ofrecen oportunidades de apoyo social digital, ya que los docentes pueden interactuar en colaboración con sus compañeros. Sin embargo, no está claro hasta qué punto los diferentes tipos de colaboración están relacionados con diferentes tipos de apoyo social digital. Por este motivo, abordamos las tres preguntas siguientes:

- **Pregunta de investigación 1a:** ¿Pueden medirse los distintos tipos de colaboración de los docentes mediante un instrumento multifacético basado en la teoría? En caso afirmativo, ¿hasta qué punto se correlacionan los distintos tipos de colaboración de Instagram? Investigaciones anteriores han demostrado que los profesores utilizan las redes sociales para colaborar. Un uso común de los medios sociales por parte de los profesores es la búsqueda de información relacionada con su trabajo. Además de adquirir información, la comparten a través de las redes sociales. Por otra parte, la investigación ha demostrado que también pueden cocrear utilizando las redes sociales, por ejemplo, mediante el desarrollo conjunto de materiales de enseñanza-aprendizaje. Nuestra hipótesis es que podemos replicar estas tres formas de colaboración entre docentes con un instrumento de encuesta de nuevo desarrollo, polifacético y basado en la teoría.
- **Pregunta de investigación 1b:** ¿Hasta qué punto los docentes informan de diferentes actividades de colaboración en Instagram? La investigación sobre la colaboración tradicional entre docentes ha demostrado que estos son más propensos a utilizar formas de colaboración de bajo coste. Dado que la investigación sobre el uso de las redes sociales también muestra que las formas de bajo coste, como la búsqueda de información, son comunes entre los profesores, esperamos encontrar niveles más altos de formas de colaboración de bajo coste.
- **Pregunta de investigación 2:** ¿Se asocian las distintas formas de colaboración con la autoeficacia de los docentes y su entusiasmo por la enseñanza? Se ha sugerido que la autoeficacia y el entusiasmo son requisitos previos para la colaboración entre docentes (Cobb y Foeller, 1992; Runhaar *et al.*, 2010; Thoonen *et al.*, 2011). Por lo tanto, nuestra hipótesis es que una mayor autoeficacia, así como el entusiasmo por la enseñanza están asociados con las actividades de colaboración docente a través de los medios sociales. En concreto, basándonos en las conclusiones de Goodyear *et al.* (2014), esperamos que la autoeficacia esté relacionada con el intercambio de información.

- **Pregunta de investigación 3:** ¿Están asociadas las diferentes formas de colaboración con el apoyo social digital que los docentes reciben de sus colegas en Instagram? Elegimos un enfoque exploratorio porque aún no hay pruebas empíricas para formular hipótesis específicas. Desde un punto de vista teórico, las interacciones sociales en el contexto de la colaboración pueden constituir una fuente de apoyo social y las plataformas de medios sociales son un lugar en el que los profesores pueden recibir apoyo social digital. Sin embargo, los docentes difieren en la forma en que utilizan las plataformas de medios sociales para la colaboración. Por lo tanto, vemos una posible relación positiva entre las distintas formas de colaboración y las distintas formas de apoyo social digital.

1.2. Métodos

1.2.1. Diseño de estudio y participantes

El presente estudio utiliza un diseño transversal para examinar por un lado la colaboración de los profesores en Instagram y su relación con la autoeficacia de los docentes y su entusiasmo por la enseñanza y sus percepciones del apoyo social digital, por otro. Los datos se recopilaron utilizando la plataforma de encuestas EFS de QuestBack Unipark (Questback GmbH).¹ Para llegar a los posibles participantes, publicamos un *post* en Instagram invitando a los docentes a participar en nuestro estudio e incluyendo el enlace al cuestionario online. Para aumentar su visibilidad, incluimos *hashtags* relacionados con la escuela y la educación y etiquetamos a varias microcelebridades de la educación. Elegimos *hashtags* alemanes relacionados con la educación y para los que se hubieran publicado al menos 30 000 *posts* (p. ej., #instalehrerzimmer [traducido como #saladeprofesores], #lehreraufinstagram [traducido como #profesoreseninstagram]). En cuanto a las microcelebridades de la educación, selecciona-

1. <https://www.unipark.com>

mos a docentes alemanes que tuvieran al menos 1000 seguidores en Instagram. Para aumentar aún más la visibilidad, añadimos una historia de Instagram al *post* que publicamos tres veces en total: el día que se publicó este, un día después de que se publicara y tres días después de que se publicara. A partir del día de la publicación, los docentes tuvieron acceso al cuestionario durante ocho días.

El presente estudio utiliza un diseño transversal para examinar, por un lado, la colaboración de los docentes en Instagram y su relación con la autoeficacia de los profesores y su entusiasmo por la enseñanza y sus percepciones del apoyo social digital, por otro. Los datos se recopilaban utilizando la plataforma de encuestas EFS de QuestBack Unipark. Para llegar a los posibles participantes, publicamos un *post* en Instagram invitando a los docentes a participar en nuestro estudio e incluyendo el enlace al cuestionario online. Para aumentar la visibilidad del *post*, incluimos *hashtags* relacionados con la escuela y la educación y etiquetamos a varias micro-celebridades de la educación. Elegimos *hashtags* alemanes relacionados con la educación y para los que se hubieran publicado al menos 30 000 *posts* (p. ej., #instalehrerzimmer [traducido como #saladeprofesores], #lehreraufinstagram [traducido como #profesoreseninstagram]). En cuanto a las microcelebridades de la educación, seleccionamos a docentes alemanes que tuvieran al menos 1000 seguidores en Instagram. Para aumentar aún más la visibilidad, añadimos una historia de Instagram al *post* que publicamos tres veces en total: el día que se publicó este, un día después de que se publicara y tres días después de que se publicara. A partir del día de la publicación, los docentes tuvieron acceso al cuestionario durante ocho días.

En total, 249 docentes accedieron a participar en el estudio. Los participantes tenían una edad media de 32,1 años (EM = 9,3 años) y llevaban una media de 4,1 años trabajando como profesores (EM = 6,5 años). La mayoría de los participantes eran mujeres (97,1 %) y de enseñanza primaria (60,0 %). Los demás profesores enseñaban en centros de secundaria.

1.2.2. Mediciones

Colaboración en redes sociales

Utilizamos 10 ítems para evaluar la colaboración de los docentes en Instagram. El instrumento incluía múltiples afirmaciones sobre las actividades que los profesores pueden llevar a cabo en Instagram basadas en los resultados de investigaciones anteriores (Prestridge, 2019). El instrumento fue en parte de nuevo desarrollo y en parte prestado de instrumentos existentes. Como base para encuestar la colaboración en Instagram, tuvimos en cuenta un estudio reciente de Conze *et al.* (2020), que examinó la interacción social de los docentes en la actual X (antigua Twitter). Este instrumento, a su vez, tomaba prestado conceptualmente el trabajo de Gräsel *et al.* (2006), que distinguía entre diferentes formas de colaboración docente de bajo y alto coste.

Nos centramos en tres actividades de colaboración diferentes: búsqueda de información, intercambio de información y cocreación. La primera actividad, la búsqueda de información, refleja hasta qué punto un profesor utiliza Instagram para recopilar información relacionada con la profesión docente (por ejemplo, nuevos materiales didácticos). Un ejemplo de ítem (traducido) es: «Uso Instagram para buscar información relacionada con la enseñanza». La segunda actividad, compartir información, ilustra hasta qué punto un profesor ha decidido subir contenidos a Instagram a los que otros usuarios tienen libre acceso. Un ítem de ejemplo es: «Comparto mis materiales didácticos en Instagram». Cocrear se refiere a la colaboración de los docentes en Instagram con respecto a trabajar conjuntamente en problemas o proyectos específicos. Un ejemplo es: «Preparo clases con mis colegas en Instagram». Se pidió a los encuestados que valoraran todos los ítems en una escala Likert de seis puntos que iba de 1 (nunca) a 2 (una o dos veces al curso escolar), 3 (mensualmente), 4 (semanalmente) y 5 (todos los días) a 6 (varias veces al día). El instrumento completo figura en la tabla 1.1. El análisis de la estructura interna para identificar las subdimensiones de la colaboración docente forma parte de la primera pregunta de investigación. Por este motivo, en la sección de resultados se pre-

senta información sobre las medias y las desviaciones típicas, así como sobre la fiabilidad de las escalas.

Tabla 1.1. Ítems que evalúan la colaboración de los docentes en Instagram

Búsqueda de información:
• Uso Instagram para buscar información relacionada con la enseñanza.
• Estoy interesado en nuevos contenidos relevantes para mi profesión.
• Uso Instagram para buscar contenido específico de los colegas.
Intercambio de información:
• Comparto material didáctico en Instagram.
• Uso Instagram para compartir contenido relacionado con el trabajo.
• Comparto información importante relacionada con el trabajo con mis colegas en Instagram.
• Comparto contenido específico en Instagram.
Cocreación
• Preparo lecciones/sesiones conjuntas con mis colegas en Instagram.
• Junto con mis colegas en Instagram, desarrollo conceptos para nuevos proyectos de enseñanza.
• Creo materiales didácticos (ej., fichas) con mis colegas en Instagram.

Características docentes y apoyo social digital

Medimos la autoeficacia de los docentes utilizando un instrumento establecido para entornos de habla alemana (Schwarzer y Jerusalem, 1999). Esta escala incluyó cinco ítems, que fueron calificados en una escala de respuesta de cuatro puntos que van desde 1 (completamente en desacuerdo) a 4 (completamente de acuerdo). Un ejemplo es: «Estoy seguro de que puedo motivar a los estudiantes para nuevos proyectos». Para evaluar la fiabilidad de la escala, se calculó el omega McDonald's (Hayes y Coutts, 2020) a partir de estudios metodológicos recientes que recomiendan utilizar el coeficiente omega en lugar del coeficiente alfa de Cronbach (Hayes y Coutts, 2020; Zinbarg *et al.*, 2005). Nájera Catalán (2019) considera el omega mayor o igual a 65 como el mínimo fiable. La consistencia interna para la autoeficacia de los docentes fue McDonald's $\omega = 0.69$.

Para captar el entusiasmo del profesorado por la docencia, se utilizaron tres ítems del cuestionario de motivación del profesorado, que se construyó para el estudio COACTIV (Kunter *et al.*, 2008). La construcción se midió con elementos como: «Realmente disfruto enseñando». Se pidió a los encuestados que calificaran todos los artículos en una escala de Likert de cuatro puntos que van desde 1 (completamente en desacuerdo) a 4 (completamente de acuerdo). Para la escala de manifiesto, la consistencia interna fue McDonald's $\omega = .85$.

Se utilizaron doce elementos para evaluar el apoyo social digital. Los artículos se basaron en un cuestionario utilizado en el estudio alemán COACTIV-R y se revisaron para este estudio. Los artículos fueron cambiados para reflejar el apoyo que se obtuvo a través de las redes sociales. Se centró en tres factores: apoyo emocional (por ejemplo, «Los otros usuarios muestran empatía cuando las cosas no me van tan bien en la escuela»), apoyo informativo (por ejemplo, «Cuando ha surgido una situación difícil en clase, encuentro consejos de los otros usuarios») y apoyo instrumental (por ejemplo, «Recibo regularmente material didáctico de otros usuarios en Instagram»). Se pidió a los encuestados que calificaran todos los artículos en una escala de Likert de cuatro puntos que van desde 1 (completamente en desacuerdo) a 4 (completamente de acuerdo). La consistencia interna para las escalas manifiestas fue McDonald's $\omega = .86$ (apoyo emocional), $.93$ (apoyo informativo) y $.74$ (apoyo instrumental), respectivamente.

Características docentes demográficas

Para describir la muestra, se evaluó el sexo, la edad y el tipo de escuela de los profesores.

1.2.3. Análisis de datos

Con el fin de investigar la pregunta 1a de la investigación (si las diferentes formas de colaboración docente se pueden medir de acuerdo con una estructura basada en la teoría multifacética), se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (CFA) para evaluar la validez de constructo del instrumento.

El modelo CFA utiliza una variable latente para representar cada factor (colaboración) con los indicadores respectivos. El CFA nos permite modelar factores latentes también teniendo en cuenta los errores de medición. Los índices de ajuste del modelo se evaluaron utilizando las recomendaciones de Hu y Bentler (1999, p. 27), quien recomienda que «los profesionales usen un valor de corte cercano a .95 para TLI [BL89, RNI, CFI o Gamma hat] en combinación con un valor de corte cercano a .09 para SRMR para evaluar el ajuste del modelo». Si el tamaño de la muestra excede de 250, el SRMR debe emparejarse con el RMSEA. En este punto, el SRMR debe estar cerca de .09 y el RMSEA debe estar cerca de .06 o por debajo. Dado que tenemos un tamaño de muestra de 249, decidimos reportar el CFI, SRMR y RMSEA. La consistencia interna del instrumento fue evaluada por McDonald's (1999).

Además, para responder a la pregunta 1b de la investigación, se realizó un análisis descriptivo de las escalas de manifiesto, medios de reporte y desviaciones estándar.

Para responder a la segunda y tercera preguntas de investigación, realizamos el modelado de ecuaciones estructurales (SEM), que permite el modelado de múltiples variables predictoras y de resultados simultáneamente (Kline, 2011; Tarka, 2018). En primer lugar, se analizó un modelo que investiga la relación entre autoeficacia docente y entusiasmo por la docencia como variables independientes y las diferentes formas de colaboración como variables dependientes (pregunta 2 de investigación). En segundo lugar, se especificó un modelo con diferentes formas de colaboración como variables independientes y apoyo emocional, apoyo informativo y apoyo instrumental como variables dependientes (pregunta 3 de la investigación). El alfa se estableció en el nivel del 5%.

Todos los análisis se realizaron con la versión 8.3 de Mplus (Muthén y Muthén, 1998-2019). Los parámetros se estimaron mediante el método de estimación de la máxima probabilidad (ML). El análisis de valores faltantes se llevó a cabo mediante la realización de la prueba de Little (1988), que faltaba completamente al azar (MCAR) (usando IBM SPSS Statistics 26), para

identificar patrones potenciales en los datos faltantes que podrían sesgar los análisis.

En el caso de una prueba MCAR de Little no significativa, se consideró que los datos faltaban completamente al azar y, por lo tanto, que eran elegibles para la estimación de la máxima probabilidad de información completa (FIML). Los métodos FIML producen estimaciones imparciales, incluso en presencia de datos faltantes, si el proceso faltante se consideró como inexistente al azar (Schafer y Graham, 2002). Para todas las variables dependientes, independientes y de control, la prueba de MCAR de Little no fue significativa ($\chi^2 = 17,41$; $df = 23$; $p = 0,79$). Por esta razón, se concluyó que los datos de todos los parámetros eran MCAR. La FIML se consideró segura y se aplicó.

1.3. Resultados

1.3.1. Medición de los tipos de colaboración

La primera pregunta de investigación aborda diferentes formas de colaboración. La figura 1.1 representa el modelo CFA con los tres tipos de colaboración como variables latentes correlacionadas, cada una mostrada como un círculo. Cada variable latente comprende de tres a cuatro indicadores (elementos de manifiesto), representados por los cuadrados. Todas las cargas de factores estandarizados, representadas por las flechas entre la variable latente y el indicador varían entre .57 y .90, y difieren significativamente de 0 en el nivel .001. Los resultados sugieren que todos los elementos se cargan significativamente en el factor latente hipotético. El modelo estimado cumple con los criterios especificados, y, por lo tanto, indica un buen ajuste a los datos ($\chi^2 = 67,39$; $df = 32$; $p = .01$; CFI = .94; RMSEA = .07; SRMR = .05).

Para comprobar la robustez del modelo de tres factores, comparamos los resultados con un modelo de un factor en el que los diez elementos se cargaban en el mismo factor. Los resultados sugieren que el modelo de un factor mostró un mal ajuste a los datos, lo que implica que los ítems que evalúan las formas de

colaboración necesitan ser diferenciados ($\chi^2 = 306.95$; $df = 35$; $p < .05$; $CFI = .55$; $RMSEA = .18$; $SRMR = .13$).

Las correlaciones presentadas en el modelo difieren en magnitud y solo dos de ellas son estadísticamente significativas (figura 1.1). Se puede encontrar una correlación positiva entre buscar información y cocrear, así como entre la búsqueda de información y el intercambio de información. Esto significa que las personas que informan usando Instagram más intensamente para recopilar información también publican información con más frecuencia. La correlación entre compartir información y cocrear no es estadísticamente significativa. Los resultados sugieren que los tipos de colaboración especificados pueden diferenciarse entre sí.

Finalmente, se realizó un análisis de fiabilidad para examinar la consistencia interna de los tres factores ($.70 > \omega > .81$). Las tres escalas resultaron fiables a la hora de seguir las recomendaciones de Nájera Catalán (2019), lo que implica que las diferentes formas de colaboración se midieron de forma fiable. En conclusión, la medición de las formas de colaboración demostró una buena validez y fiabilidad.

La pregunta 1b se enfoca en actividades colaborativas reportadas usando análisis descriptivo. Los diferentes medios de las tres

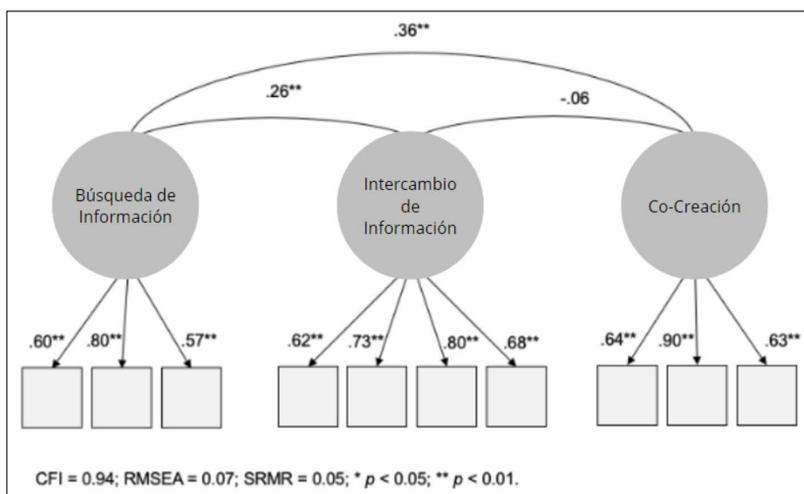


Figura 1.1. Modelo de medición de formas de colaboración.

escalas indican que la mayoría de los docentes utilizan Instagram para buscar información ($M = 3,78$; $DE = 1,03$). En contraste, los maestros participan en la cocreación solo en una medida muy limitada ($M = 1.34$; $DE = 0.61$). Algo más frecuentemente, pero en general también a un nivel bajo, los docentes usan Instagram para compartir información ($M = 2.12$; $DE = 1.01$). Así, en promedio, los hallazgos indican un nivel bastante bajo de colaboración entre los participantes en Instagram. Al mismo tiempo, sin embargo, parece haber una gran diversidad dentro de los participantes.

1.3.2. La relación de colaboración docente con la autoeficacia docente y el entusiasmo por la docencia

Para evaluar la relación entre autoeficacia y entusiasmo por la docencia y los tres tipos de colaboración (investigación pregunta 2), se estimó un modelo que incluía la autoeficacia y el entusiasmo por la enseñanza como variables independientes y la búsqueda de información, compartir información y cocrear como variables dependientes. La figura 1.2 muestra gráficamente los resultados del SEM. Los círculos representan variables latentes, con las variables independientes mostradas a la izquierda y las variables dependientes a la derecha. Las flechas entre los lados izquierdo y derecho representan los coeficientes de regresión lineal estandarizados, con solo relaciones significativas mostradas. Los resultados muestran que la autoeficacia está relacionada positivamente con el intercambio de información. Además, el entusiasmo por la enseñanza también estaba relacionado positivamente con la búsqueda de información. Por un lado, esto significa que las personas que tienen más confianza en sus habilidades tienen más probabilidades de compartir contenido. Por otro lado, los profesores más entusiastas pasan más tiempo en Instagram buscando información. La cocreación no estaba relacionada con la autoeficacia ni con el entusiasmo por la enseñanza. Ambas variables independientes predijeron el 13,0% de la varianza en la búsqueda de información, el 7,2% de la varianza en el intercambio de información y el 2,9% de la varianza en la cocreación.

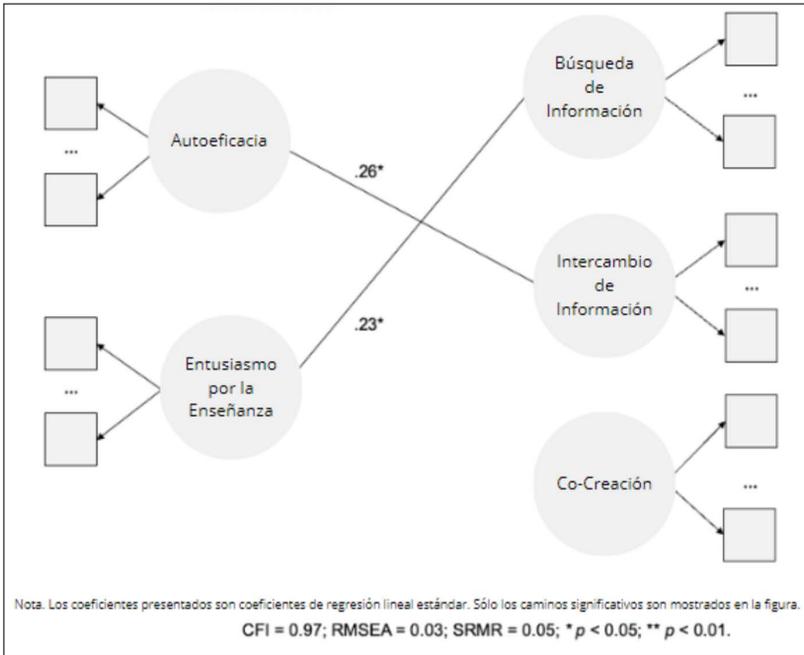


Figura 1.2. Modelo de efecto directo: relación entre autoeficacia y entusiasmo por enseñar y buscar información, compartir información y cocrear.

1.3.3. Colaboración y apoyo social digital

Para responder a la pregunta 3 de la investigación, examinamos la relación entre las diferentes formas de colaboración y el apoyo social digital. En este sentido, se estimó un modelo que incluía las tres formas de colaboración como predictores y los tres tipos de apoyo social como variables dependientes. La figura 1.3 presenta los resultados gráficamente y puede interpretarse de la misma manera que la figura 1.2. Los resultados revelan una relación significativamente negativa entre la búsqueda de información y el apoyo informativo, pero una relación significativamente positiva entre la búsqueda de información y el apoyo instrumental. Es decir, cuanto más tiempo pasan los docentes buscando información en Instagram, menos perciben apoyo informativo. Al mismo tiempo, sin embargo, informan que perciben formas más instrumentales de apoyo cuando pasan más tiempo buscando información. Además,

el intercambio de información guarda una relación positiva tanto con el apoyo emocional como con el apoyo informativo. Esto implica que los docentes que pasan más tiempo compartiendo información también perciben más apoyo emocional e informativo. Finalmente, los resultados muestran que la cocreación está positivamente relacionada con el apoyo instrumental. En consecuencia, los docentes que pasan más tiempo cocreando en Instagram también perciben un apoyo más instrumental. Las tres formas diferentes de uso de Instagram predijeron el 31,4% de la varianza en el apoyo emocional, el 32,1% de la varianza en el apoyo informativo y el 22,3% de la varianza en el apoyo instrumental.

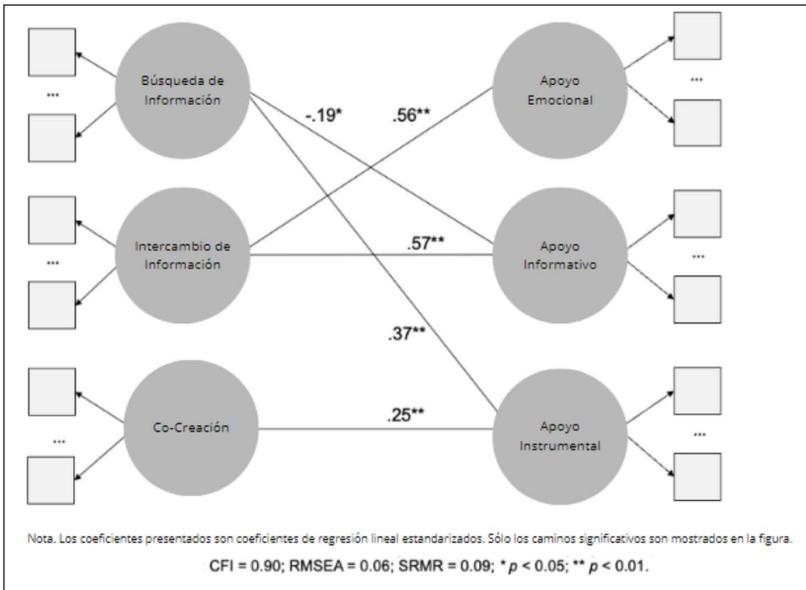


Figura 1.3. Modelo de efecto directo: relaciones entre la búsqueda de información, el intercambio de información y la cocreación y las escalas de apoyo social digital.

1.4. Discusión

Este estudio se centró en cómo los docentes colaboran en Instagram y en qué medida el tipo de uso de las redes sociales se relaciona con dos características del profesorado y las percepciones

del profesorado sobre el apoyo social digital. Por lo tanto, desarrollamos un instrumento para medir la colaboración de los profesores en Instagram. Nuestro estudio contribuye a la investigación sobre el uso de las redes sociales en la educación mediante el examen de diferentes tipos de colaboración en Instagram y la descripción de las relaciones diferenciales con diferentes formas de apoyo social digital. En las siguientes tres secciones discutimos los resultados relacionados con nuestras tres preguntas de investigación.

1.4.1. Tres tipos de colaboración docente en Instagram

El objetivo principal de nuestro estudio fue identificar formas de colaboración docente en Instagram. El estudio demostró que podemos utilizar un instrumento de medición recientemente desarrollado para capturar tres actividades colaborativas diferentes de una manera válida y confiable: buscar información, compartir información y cocrear (figura 1.1). Este hallazgo está en línea con nuestra hipótesis, así como con investigaciones anteriores que han demostrado las formas en que los docentes han utilizado las redes sociales para la colaboración (Trust *et al.*, 2016; Carpenter *et al.*, 2020; Prestridge, 2019).

Además, nuestros resultados muestran que la búsqueda de información está relacionada con las otras dos actividades de colaboración. En este sentido, a menudo los docentes utilizan Instagram no solo para una sola actividad de colaboración, sino que combinan formas de colaboración. Esto está en línea con Carpenter *et al.* (2020), quien demostró que Instagram puede cumplir múltiples propósitos profesionales para los docentes. También pudimos demostrar que los que buscan información predominantemente cuando colaboran en Instagram. Como otros estudios han informado, el tiempo de las redes sociales se pasa con frecuencia navegando por el *feed* de noticias de uno, que contiene la información transmitida por otros (Ancu, 2012; Hall, 2018). Con respecto a Instagram, Carpenter *et al.* (2020) encontraron que una razón principal de por qué los docentes usan Instagram es «mirar las ideas y el contenido de otros (profesores)».

En general, nuestros resultados sugieren que el profesorado en Instagram tiene más probabilidades de participar en formas de colaboración de bajo costo, como la búsqueda de información, que en formas de alto costo, como la cocreación. Una posible explicación para esto es proporcionada por Muckenthaler *et al.* (2020), quien mostró que las formas de colaboración de bajo costo restringen la autonomía individual de los docentes menos que las formas de alto costo. Muchos pueden optar por actividades colaborativas que ponen relativamente pocas limitaciones a su propia autonomía (Johnson, 2003; Vangrieken *et al.*, 2017). Otra posible explicación de nuestros hallazgos se puede encontrar en la revisión de Vangrieken *et al.* (2015) de la literatura de colaboración docente, que señaló que las formas de colaboración docente de alto costo requieren que los docentes compartan los mismos objetivos y comprendan los contextos de los demás. Esta última parte puede ser más probable si los profesores trabajan en la misma escuela o distrito. Los sitios de redes sociales prometen acceso a la interacción profesional independiente del espacio y el tiempo, pero los docentes pueden interactuar sin comprender el contexto o las prioridades de los demás, y esto podría impedir esfuerzos de colaboración más intensos.

1.4.2. Autoeficacia y entusiasmo por la colaboración docente en Instagram

Esta investigación es uno de los primeros estudios que vincula las características del profesorado con sus actividades de colaboración en Instagram. En línea con nuestras expectativas y hallazgos de estudios anteriores (Goodyear *et al.*, 2014; Kim *et al.*, 2022), encontramos que la autoeficacia está relacionada con el intercambio de información (figura 1.2). Este hallazgo se alinea con la investigación sobre factores motivacionales asociados a la colaboración docente en contextos tradicionales que han encontrado que los docentes con mayor autoeficacia tienen más probabilidades de colaborar (Runhaar *et al.*, 2010; Thoonen *et al.*, 2011) y aprender profesionalmente (Durksen y otros, 2017). También puede ser útil para comprender la relación entre la au-

toeficacia y el intercambio de información la investigación sobre la personalidad del docente. En particular, algunos estudios arrojan luz sobre la relación entre autoeficacia y extraversión, indicando una relación positiva entre estas dos variables (Richter *et al.*, 2022; Perera *et al.*, 2018). Los extravertidos, que tienden a buscar atención social (Paunonen, 2003), pueden encontrar los medios sociales inherentemente atractivos.

Además, la investigación sobre la participación de los usuarios en las redes sociales y la extraversión encontró un vínculo entre la extraversión y la regularidad de publicar nuevos contenidos en las redes sociales (Bowden-Green *et al.*, 2020). Como no probamos los rasgos de personalidad de los usuarios en este estudio, no podemos afirmar que los mismos mecanismos se aplican aquí. Sin embargo, la investigación sobre la autoeficacia de los docentes, la personalidad de los docentes y los comportamientos de las personas en las redes sociales, junto con nuestros hallazgos, proporcionan evidencia que podría probarse en investigaciones adicionales sobre el uso de los medios sociales por parte de los docentes.

También encontramos que el entusiasmo de los participantes por la enseñanza estaba relacionado positivamente con la búsqueda de información (figura 1.2). Esta es la base de la investigación económica y política sobre la relación entre entusiasmo y búsqueda de información (Bloch, 1986; Hoewe y Parrott, 2019). Nuestro hallazgo también amplía la investigación sobre el entusiasmo de los docentes, que ya ha demostrado que las personas con más entusiasmo por la enseñanza muestran un mayor bienestar y menos agotamiento emocional (Keller *et al.*, 2016; Kunter *et al.*, 2011). También parecen tener el deseo y los recursos emocionales necesarios para invertir en actividades relacionadas con el trabajo, como la búsqueda de información. Por ejemplo, su entusiasmo por mejorar en su trabajo puede ser lo suficientemente fuerte como para superar la posible vergüenza de pedir información o consejo. Asimismo, la relación entre el entusiasmo de los participantes por la enseñanza y su uso de Instagram para la búsqueda de información se hace eco de los resultados de un estudio enfocado en el contenido de desarrollo profesio-

nal donde el entusiasmo de los docentes por su materia se relacionó positivamente con la participación en actividades de aprendizaje profesional (Richter *et al.*, 2021).

1.4.3. Colaboración en Instagram y apoyo social digital

La investigación no ha descubierto previamente las conexiones entre las diferentes formas de colaboración digital y las diferentes facetas del apoyo social digital. En este contexto, pudimos observar relaciones diferenciales por primera vez (figura 1.3). En general, nuestro estudio confirmó que las plataformas de redes sociales como Instagram son un lugar donde los maestros pueden recibir apoyo social digital (Carpenter *et al.*, 2020; Hur y Brush, 2009).

Sin embargo, una mirada más cercana revela que los resultados específicos requieren más atención. Esto incluye el hallazgo de que la forma más intensiva de colaboración (cocreación) no tiene la relación más fuerte con el apoyo social digital. Lo cual podría deberse al hecho de que la colaboración debe cumplir ciertas características para ser efectiva (Vangrieken *et al.*, 2015). Por ejemplo, se han identificado criterios en la investigación sobre la colaboración en persona, como colaboradores que tienen papeles claros y tareas justas (Main y Bryer, 2005) que tienen conocimientos y habilidades suficientes y emplean estrategias para realizar tareas (Conley *et al.*, 2004). No está claro en qué medida se cumplen estos criterios en el caso de la colaboración en Instagram. Sin embargo, nuestros hallazgos indican que valdría la pena mirar más de cerca la calidad de las interacciones de los colaboradores en las redes sociales.

Encontramos relaciones particularmente fuertes entre compartir información y apoyo emocional e informativo, respectivamente. Este resultado podría reflejar una profecía autocumplida, ya que Oh y Syn (2015) encontraron que los usuarios de redes sociales que querían compartir información estaban muy motivados para aprender y esperaban recibir recíprocamente información nueva o actualizada. Oh y Syn (2015) encontraron además que compartir información en las redes sociales permitía a

los usuarios estar más conectados con otros usuarios al interactuar con ellos con mayor frecuencia. En este sentido, los usuarios pueden compartir contenido porque están buscando apoyo y retroalimentación. Este mecanismo de compartir y a su vez recibir respuestas funciona bien en las redes sociales, como lo demuestran las investigaciones sobre *influencers e influencers* educativos (Carpenter *et al.*, 2022).

Si bien en general encontramos relaciones positivas entre la colaboración en Instagram y las facetas del apoyo social digital, hubo una relación negativa entre la búsqueda de información y el apoyo informativo. A primera vista, este resultado parece contradictorio, pero investigaciones anteriores pueden explicar este fenómeno. Si bien las plataformas de redes sociales obviamente ofrecen acceso a información y recursos, proporcionan pocos mecanismos precisos o confiables para determinar la calidad de la información. Determinar la calidad de la información parece particularmente necesario, dado que los problemas y preocupaciones se han identificado con la calidad de los contenidos relacionados con la educación en las redes sociales (Sawyer *et al.*, 2019; Shelton *et al.*, 2020). Los medios sociales no presentan un cuerpo sistemático de conocimiento o información que cumpla consistentemente con los criterios de calidad científica y haya sido sometido a un proceso tradicional de revisión por pares. Esto conlleva frustración entre los docentes a pesar de la búsqueda intensiva de información (Carpenter y Harvey, 2019) y explica por qué los docentes podrían sentirse sin apoyo en cuanto a la información. La naturaleza más visual de Instagram también puede hacer que sea menos adecuado para algunos tipos de apoyo informativo. Además, el papel menos prominente que los hipervínculos tienen en Instagram en comparación con otras redes sociales como X o Facebook lleva a confundir algunos esfuerzos en la búsqueda de información, ya que los usuarios de Instagram no pueden proporcionar apoyo tan fácilmente señalando la información relevante que se encuentra en otros lugares de internet.

1.4.4. Limitaciones

Aunque nuestro estudio proporciona nuevos conocimientos sobre la colaboración de los profesores en Instagram, presenta algunas limitaciones. En primer lugar, se basa en una muestra conveniente de usuarios activos de Instagram en Alemania. Aunque esto limita la generalización de los hallazgos, nuestra muestra parece reflejar la población típica de usuarios de Instagram, ya que nuestros datos presentan una gran proporción de docentes jóvenes y mujeres. Esta composición también fue identificada en otros estudios con usuarios de Instagram (Casalo *et al.* 2021, Kang *et al.* 2020, Mackson *et al.* 2019) que avala la relevancia de nuestros resultados. Sin embargo, debemos tener en cuenta que investigaciones anteriores sobre la colaboración entre docentes han demostrado que las educadoras en particular tienen más probabilidades de colaborar y que la colaboración es mayor entre las novicias (Bridwell-Mitchell y Cooc, 2016; Mora-Ruano *et al.*, 2018).

La investigación en las redes sociales también ha demostrado que el comportamiento de uso difiere entre varias plataformas (por ejemplo, X, Instagram). Por lo tanto, parece necesario replicar los resultados de este estudio para otras plataformas y estudiar un grupo más equilibrado en términos de edad y género para evaluar la generalizabilidad de nuestros resultados. Además, aunque teníamos información sobre el género, la edad, la experiencia laboral y el tipo de escuela de los participantes, no recogíamos datos sobre la experiencia previa de los participantes con las redes sociales. Con esto en mente, también necesitamos examinar a los docentes que no usan plataformas de redes sociales, o las usan con poca frecuencia, para entender mejor lo que los distingue de los usuarios frecuentes. Los profesores pueden haber comenzado a tratar de utilizar Instagram para colaborar, pero luego dejar de usar la plataforma por completo. Debido a su ausencia de Instagram, estos docentes no habrían podido participar en nuestro estudio, ya que solo las personas que eran usuarios activos de Instagram en el momento de la encuesta y habían iniciado sesión durante el período de la encuesta pudie-

ron participar (Owen *et al.*, 2016). En segundo lugar, este estudio se basó en un diseño transversal que no permitió identificar las relaciones causales. Sería necesaria una investigación longitudinal para describir, por ejemplo, el desarrollo del apoyo social digital. Tercero, nuestro estudio se basa en autoinformes y no captura los perfiles de los participantes o su uso real de las redes sociales. Aunque los autorreportes vienen con limitaciones (Gonyea, 2005), son ampliamente utilizados en ciencias sociales, incluyendo la investigación sobre el uso de los medios sociales (por ejemplo, Frison y Eggermont, 2016).

1.4.5. Implicaciones

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones para la investigación adicional, la formación del profesorado y el desarrollo profesional. En cuanto a las consecuencias para la investigación, algunas de ellas se han señalado en la sección sobre limitaciones supra. Además, nuestro estudio proporciona información sobre la colaboración digital de los docentes en Instagram, ya que descubrimos que solo algunos participantes participaron activamente en cualquier forma de colaboración en Instagram. Más investigación podría tratar de explorar lo que impide al profesorado utilizar Instagram u otras plataformas de redes sociales para ciertos tipos de colaboración profesional.

En este contexto, también sería interesante examinar cómo la colaboración de los docentes en Instagram (u otras plataformas de redes sociales) cambia con el tiempo o en función de sus experiencias anteriores con las redes sociales. Por ejemplo, se sabe que a lo largo de sus carreras profesionales los docentes utilizan las oportunidades de colaboración de manera diferente según su edad (Richter *et al.*, 2011) y que el uso de las redes sociales por parte de los docentes no es estático (Veletsianos *et al.*, 2018).

Además, si bien hemos descrito las características de los profesores que utilizan Instagram para la colaboración, sería interesante explorar la medida en que los que utilizan Instagram son activos en las formas tradicionales de colaboración dentro de su escuela. Dicho esto, otras investigaciones también podrían tratar

de entender mejor cómo la colaboración de los docentes en Instagram u otras plataformas de redes sociales conduce al cambio en sus escuelas. Por ejemplo, Jusinski (2021) describió a los llamados docentes intermediarios del conocimiento. Estos adquieren conocimientos, habilidades o materiales de enseñanza a través de actividades colaborativas como buscar o compartir información o cocrear en plataformas de redes sociales y transmitirlos a sus colegas en su escuela. La observación y descripción de esos procesos de interacción y la determinación de los requisitos previos para el éxito podrían contribuir a la investigación sobre su desarrollo profesional.

En línea con esto, también necesitamos obtener más información sobre el impacto de la colaboración de los docentes en Instagram. Si bien encontramos que la colaboración digital estaba relacionada con las percepciones de apoyo digital, no está claro cómo la colaboración digital se relaciona con los comportamientos de los usuarios de Instagram en el aula y el aprendizaje de sus estudiantes. Así, parece que vale la pena explorar qué modalidades de colaboración (en línea, en persona o combinada) son más útiles, en qué circunstancias y para quién.

En cuanto a la formación docente y el desarrollo profesional, encontramos que la búsqueda de información en Instagram, a pesar de ser la actividad de colaboración más utilizada, parece ser un reto. Los maestros pueden estar abrumados con información en algunos espacios de redes sociales (Staudt Willet, 2019) y parte de esa información puede ser de mala calidad. Para encontrar información relevante y evaluarla críticamente, es probable que los docentes necesiten desarrollar sus habilidades de alfabetización digital (Manca *et al.*, 2021). Por ejemplo, se podrían ofrecer cursos de desarrollo profesional para capacitar a los docentes a utilizar opciones de búsqueda avanzada en las redes sociales, aplicar criterios para la selección de recursos y evitar posibles escollos (Greenhow *et al.*, 2021; Krutka *et al.* 2019). Además, al incluir la capacitación sobre el uso de las redes sociales durante la preparación de los docentes, también se podría llegar a los futuros docentes.

Sin embargo, la capacitación y la orientación sobre el uso de las redes sociales no deben ser exclusivamente específicas de la

plataforma, sino que deben informar a los docentes sobre las diferentes formas en que pueden utilizar las diferentes plataformas de redes sociales. Como muestran nuestros resultados, Instagram parece atraer a cierto grupo de usuarios, lo que podría deberse a la naturaleza visual de la plataforma. Sin embargo, los profesores que no (quieren) usar Instagram pueden participar en la colaboración profesional a través de plataformas cuyas características son más adecuadas o familiares para ellos. Reddit, por ejemplo, es más anónima y X está más centrada en el texto, por lo que estas plataformas podrían ser más atractivas para algunos tipos de colaboración con otros grupos de usuarios.

1.5. Conclusión

En general, este estudio amplía el conocimiento sobre las formas en que los docentes utilizan Instagram para la colaboración. Además, también arroja luz sobre las características de los profesores que utilizan Instagram de diferentes maneras y cómo los diferentes usos de Instagram se relacionan con las percepciones de apoyo social digital. Los profesores, especialmente los más entusiastas, usan Instagram principalmente para buscar información, pero la búsqueda de información no necesariamente conduce a que reciban apoyo informativo. Los que son más autoeficaces, por otro lado, comparten información con más frecuencia y quienes participan con más frecuencia en el intercambio de información informan de altos niveles de apoyo social digital.

Finalmente, Instagram no parece ser un lugar para que los docentes participen en la cocreación. Sin embargo, Instagram parece ser un espacio donde encuentran algunas fuentes de apoyo. Así, es necesario seguir investigando para descubrir los mecanismos que lo sustentan y contribuir al desarrollo de la orientación y la capacitación de los docentes a fin de aprovechar plenamente el potencial de las redes sociales y mitigar algunos de sus desafíos.

Agradecimientos

Este artículo fue publicado originalmente en *Computers & Education* (Elsevier, 2022) (vol. 190, pp. 104-624) con el título: Instagram as a platform for teacher collaboration and digital social support, de los autores: Eric Richter, Jeffrey P. Carpenter, André Meyer y Dirk Richter.

Referencias

- Allcott, H., Gentzkow, M. y Yu, C. (2019). Trends in the diffusion of misinformation on social media. *Research y Politics*, 6 (2), 205316801984855. <https://doi.org/10.1177/2053168019848554>
- Ancu, M. (2012). Older adults on Facebook: a survey examination of motives and use of social networking by people 50 and older. *Florida Communication Journal*, 40 (2).
- Barrot, J. S. (2021). Scientific mapping of social media in education: a decade of exponential growth. *Journal of Educational Computing Research*, 59(4), 645-668. <https://doi.org/10.1177/0735633120972010>
- Bayer, J. B., Triêu, P. y Ellison, N. B. (2020). Social media elements, ecologies, and effects. *Annual Review of Psychology*, 71, 471-497. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050944>
- Bergviken Rensfeldt, A., Hillman, T. y Selwyn, N. (2018). Teachers 'liking' their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups. *British Educational Research Journal*, 44 (2), 230-250. <https://doi.org/10.1002/berj.3325>
- Blight, M. G., Jagiello, K. y Ruppel, E. K. (2015). «Same stuff different day»: a mixed-method study of support seeking on Facebook. *Computers in Human Behavior*, 53, 366-373. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.029>
- Bloch, P. H. (1986). Product enthusiasm: many questions, a few answers. *ACR North American Advances*, 13, 539-543.
- Bowden-Green, T., Hinds, J. y Joinson, A. (2020). How is extraversion related to social media use? A literature review. *Personality and Individual Differences*, 164, 110040. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110040>

- Bozkurt, A., Koutropoulos, A., Singh, L. y Honeychurch, S. (2020). On lurking: multiple perspectives on lurking within an educational community. *The Internet and Higher Education*, 44, 100709. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100709>
- Bridwell-Mitchell, E. N. y Cooc, N. (2016). The ties that bind: how social capital is forged and forfeited in teacher communities. *Educational Researcher*, 45 (1), 7-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X16632191>
- Carpenter, J. P. y Justice, J. E. (2017). Evaluating the roles of technology in the Global Read Aloud project. *Computers in the Schools*, 34 (4), 284-303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>
- Carpenter, J. P. y Harvey, S. (2019). There's no referee on social media: challenges in educator professional social media use. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102904. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102904>
- Carpenter, J. P., Kerkhoff, S. N. y Wang, X. (2022). Teachers using technology for co-teaching and crowdsourcing: the case of Global Read Aloud collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103719.
- Carpenter, J. P., Shelton, C. y 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. P., Morrison, S. A., Craft, M. y 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., Staudt Willet, K. B., Koehler, M. J. y Greenhalgh, S. P. (2020). Spam and educators' twitter use: methodological challenges and considerations. *TechTrends*, 64 (3), 460-469. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00466-3>
- Casaló, L. V., Flavián, C. y Ibáñez-Sánchez, S. (2021). Be creative, my friend! Engaging users on Instagram by promoting positive emotions. *Journal of Business Research*, 130, 416-425.
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21 (3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chen, C.-J. y Hung, S.-W. (2010). To give or to receive? Factors influencing members' knowledge sharing and community promotion in

- professional virtual communities. *Information y Management*, 47 (4), 226-236. <https://doi.org/10.1016/j.im.2010.03.001>
- Clarke, A., Triggs, V. y Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84 (2), 163-202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Cobb, S. L. y Foeller, W. H. (1992). An organizational behavior analysis of teacher attitudes about teaching high school economics. *Theory y Research in Social Education*, 20(4), 421-439. <https://doi.org/10.1080/00933104.1992.10505681>
- Colasante, T., Lin, L., France, K. y Hollenstein, T. (2020). Any time and place? Digital emotional support for digital natives. *The American Psychologist*. <https://doi.org/10.1037/amp0000708>
- Cole, D. A., Nick, E. A., Zelkowitz, R. L., Roeder, K. M. y Spinelli, T. (2017). Online social support for young people: does it recapitulate in-person social support; can it help? *Computers in Human Behavior*, 68, 456-464. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.058>
- Conley, S., Fauske, J. y Pounder, D. G. (2004). Teacher work group effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 40 (5), 663-703. <https://doi.org/10.1177/0013161X04268841>
- Conze, D., Drossel, K. y Eickelmann, B. (2020). Lehrer*innenbildung in virtuellen Lernnetzwerken - Warum engagieren sich Lehrkräfte im #twitterlehrerzimmer? En: K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hoffhues, J. König y D. Schmeinck (eds.). *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 31-37). Waxmann Verlag GmbH.
- De Jong, L., Meirink, J. y Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: different learning opportunities across various contexts. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102925. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102925>
- Donlon, E., Costello, E. y Brown, M. (2020). Collaboration, collation, and competition: crowdsourcing a directory of educational technology tools for teaching and learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 41-55. <https://doi.org/10.14742/ajet.5712>
- Drossel, K., Eickelmann, B., Van Ophuysen, S. y Bos, W. (2019). Why teachers cooperate: An expectancy-value model of teacher cooperation. *European Journal of Psychology of Education*, 34 (1), 187-208. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0368-y>

- Dunlap, J. C. y Lowenthal, P. R. (2018). Online educators' recommendations for teaching online: crowdsourcing in action. *Open Praxis*, 10 (1), 79. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.1.721>
- Durksen, T. L., Klassen, R. M. y Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: the keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- Frison, E. y Eggermont, S. (2016). Exploring the relationships between different types of Facebook use, perceived online social support, and adolescents' depressed mood. *Social Science Computer Review*, 34 (2), 153-171. <https://doi.org/10.1177/0894439314567449>
- Gaines, R. E., Osman, D. J., Maddocks, D. L. S., Warner, J. R., Freeman, J. L. y Schallert, D. L. (2019). Teachers' emotional experiences in professional development: Where they come from and what they can mean. *Teaching and Teacher Education*, 77, 53-65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.008>
- Gallagher, J., Swalwell, K. y Bellows, E. (2019). Pinning with pause: supporting teachers' critical consumption on sites of curriculum sharing. *Social Education*, 83, 217-224.
- García-Martínez, I., Tadeu, P., Montenegro-Rueda, M. y Fernández-Batanero, J. M. (2020). Networking for online teacher collaboration. *Interactive Learning Environments*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1764057>
- Gonyea, R. M. (2005). Self-reported data in institutional research: review and recommendations. *New Directions for Institutional Research*, 127, 73-89. <https://doi.org/10.1002/ir.156>
- Goodyear, V. A., Casey, A. y Kirk, D. (2014). Tweet me, message me, like me: Using social media to facilitate pedagogical change within an emerging community of practice. *Sport, Education and Society*, 19 (7), 927-943. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.858624>
- Gräsel, C., Fussangel, K. y Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregte. Eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205-219.
- Greenhalgh, S. P. y Koehler, M. J. (2017). 28 days later: Twitter hashtags as «just in time» teacher professional development. *TechTrends*, 61 (3), 273-281. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0142-4>
- Greenhalgh, S. P., Rosenberg, J. M., Staudt Willet, K. B., Koehler, M. J. y Akcaoglu, M. (2020). Identifying multiple learning spaces within a

- single teacher-focused Twitter hashtag. *Computers y Education*, 148, 103809. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103809>
- Greenhow, C., Staudt Willet, K. B. y Galvin, S. (2021). Inquiring tweets want to know: #Edchat supports for #RemoteTeaching during covid-19. *British Journal of Educational Technology*, 52 (4), 1434-1454. <https://doi.org/10.1111/bjet.13097>
- Hall, J. A. (2018). When is social media use social interaction? Defining mediated social interaction. *New Media y Society*, 20 (1), 162-179. <https://doi.org/10.1177/14614448166660782>
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 2 (2), 74-85. <https://doi.org/10.1108/JPC-02-2017-0004>
- Härkki, T., Vartiainen, H., Seitamaa-Hakkarainen, P. y Hakkarainen, K. (2021). Co-teaching in non-linear projects: a contextualised model of co-teaching to support educational change. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103188>
- Hayes, A. F. y Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. But... *Communication Methods and Measures*, 14 (1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- High, A. C. y Buehler, E. M. (2019). Receiving supportive communication from Facebook friends: a model of social ties and supportive communication in social network sites. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36 (3), 719-740. <https://doi.org/10.1177/0265407517742978>
- Hillman, T., Lundin, M., Rensfeldt, A. B., Lantz-Andersson, A. y Peterson, L. (2021). Moderating professional learning on social media. A balance between monitoring, facilitation and expert membership. *Computers y Education*, 168, 104191. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104191>
- Hoewe, J. y Parrott, S. (2019). The power of anger: How emotions predict information seeking and sharing after a presidential election. *Atlantic Journal of Communication*, 27 (4), 272-283. <https://doi.org/10.1080/15456870.2019.1614925>
- Hong, S., Jahng, M. R., Lee, N. y Wise, K. R. (2020). Do you filter who you are? Excessive self-presentation, social cues, and user evaluations of Instagram selfies. *Computers in Human Behavior*, 104, 106159. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106159>

- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hughes, D. J., Rowe, M., Batey, M. y Lee, A. (2012). A tale of two sites: Twitter vs. Facebook and the personality predictors of social media usage. *Computers in Human Behavior*, 28 (2), 561-569. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.001>
- Hur, J. W. y 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>
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29 (4), 337-350. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159651>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. y Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20 (2), 178-187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Jolly, P. M., Kong, D. T. y Kim, K. Y. (2021). Social support at work: an integrative review. *Journal of Organizational Behavior*, 42 (2), 229-251. <https://doi.org/10.1002/job.2485>
- Jusinski, M. M. (2021). Knowledge broker teachers and professional development. *Teacher Development*, 25(2), 178-195. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1879922>
- Kang, J. y Wei, L. (2020). Let me be at my funniest: Instagram users' motivations for using Finsta (aka, fake Instagram). *The Social Science Journal*, 57(1), 58-71.
- Kearney, M., Maher, D. y Pham, L. (2020). Investigating pre-service teachers' informally-developed online professional learning networks. *Australasian Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.14742/ajet.4766>
- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T. y Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28 (4), 743-769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>

- Kelly, N. y Antonio, A. (2016). Teacher peer support in social network sites. *Teaching and Teacher Education*, 56, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.007>
- Kim, M., Jun, M. y Han, J. (2022). The relationship between needs, motivations and information sharing behaviors on social media: focus on the self-connection and social connection. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*. <https://doi.org/10.1108/APJML-01-2021-0066>
- Kline, R. B. (ed.). (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford.
- Kolleck, N. (2019). Motivational aspects of teacher collaboration. *Frontiers in Education*, 4, 122. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00122>
- Kop, R. (2012). The unexpected connection: serendipity and human mediation in networked learning. *Journal of Educational Technology y Society*, 15 (2), 2-11.
- Krutka, D. G., Manca, S., Galvin, S. M., Greenhow, C., Koehler, M. J. y Askari, E. (2019). Teaching «against» social media: confronting problems of profit in the curriculum. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 121 (14), 1-42. <https://doi.org/10.1177/016146811912101410>
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J. y Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (4), 289-301. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S. y Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18 (5), 468-482. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>
- Lin, H.-F. (2007). Effects of extrinsic and intrinsic motivation on employee knowledge sharing intentions. *Journal of Information Science*, 33 (2), 135-149. <https://doi.org/10.1177/0165551506068174>
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers? Professional relations. *Teachers College Record*, 91, 509-536.
- Little, R. J. A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83 (404), 1198-1202. <https://doi.org/10.1080/01621459.1988.10478722>
- Liu, D., Wright, K. B. y Hu, B. (2018). A meta-analysis of social network site use and social support. *Computers y Education*, 127, 201-213. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.024>

- Mackson, S. B., Brochu, P. M. y Schneider, B. A. (2019). Instagram: Friend or foe? The application's association with psychological well-being. *New Media y Society*, 21 (10), 2160-2182.
- Main, K. y Bryer, F. (2005). What does a good teaching team look like in a middle school classroom. *Stimulating the Action as Participant in Participatory Research*, 2.
- Manca, S., Bocconi, S. y Gleason, B. (2021). «Think globally, act locally»: a glocal approach to the development of social media literacy. *Computers y Education*, 160, 104025. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104025>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Matzat, U. (2013). Do blended virtual learning communities enhance teachers' professional development more than purely virtual ones? A large scale empirical comparison. *Computers y Education*, 60 (1), 40-51. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.08.006>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory*. Lawrence Erlbaum.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40 (2), 161-181. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.481256>
- Meng, J., Martinez, L., Holmstrom, A., Chung, M. y Cox, J. (2017). Research on social networking sites and social support from 2004 to 2015: a narrative review and directions for future research. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 20 (1), 44-51. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0325>
- Montgomery, C. y Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'Éducation*, 28 (3), 458. <https://doi.org/10.2307/4126479>
- Mora-Ruano, J. G., Gebhardt, M. y Wittmann, E. (2018). Teacher collaboration in German schools: do gender and school type influence the frequency of collaboration among teachers. *Frontiers in Education*, 3. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00055>
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S. y Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effecti-*

- veness and School Improvement*, 31 (3), 486-504. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501>
- Muljana, P. S., Staudt-Willet, K. B. y Luo, T. (2022). Adjusting sails for changing winds: exploring Reddit use for professional purposes in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s12528-022-09317-2>
- Muthén, L. K. y Muthén, B. O. (2019). *Mplus user's guide*. Muthén y Muthén. <https://www.statmodel.com/download/usersguide/Mplus%20Users%20Guide%20v6.pdf>
- Nagle, J. (2018). Twitter, cyber-violence, and the need for a critical social media literacy in teacher education: a review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 76, 86-94. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.014>
- Nájera Catalán, H. E. (2019). Reliability, population classification and weighting in multidimensional poverty measurement: a Monte Carlo study. *Social Indicators Research*, 142 (3), 887-910. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1950-z>
- Nelimarkka, M., Leinonen, T., Durall, E. y Dean, P. (2021). Facebook is not a silver bullet for teachers' professional development: anatomy of an eight-year-old social-media community. *Computers y Education*, 173, 104269. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104269>
- OECD (2019). *Education at a glance 2019. OECD indicators*. OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/f8d7880d-en.pdf?expires=1651580116&id=id&acname=guest&checksum=613B48F0E89B7C7C3D271DC48BD66B08>
- Oh, S. y Syn, S. Y. (2015). Motivations for sharing information and social support in social media: a comparative analysis of Facebook, Twitter, Delicious, YouTube, and Flickr. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66 (10), 2045-2060. <https://doi.org/10.1002/asi.23320>
- Owen, N., Fox, A. y 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 y Method in Education*, 39 (2), 170-193. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2015.1041491>
- Papastylianou, A., Kaila, M. y Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of*

- Education*, 12 (3), 295-314. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7>
- Paunonen, S. V. (2003). Big Five factors of personality and replicated predictions of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (2), 411-424. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.411>
- Perera, H. N., Granziera, H. y McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171-178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.034>
- Pittman, M. y Reich, B. (2016). Social media and loneliness: why an Instagram picture may be worth more than a thousand Twitter words. *Computers in Human Behavior*, 62, 155-167. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.084>
- Prestridge, S. (2019). Categorising teachers' use of social media for their professional learning: a self-generating professional learning paradigm. *Computers y Education*, 129, 143-158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.003>
- Rambe, P. y Nel, L. (2015). Technological utopia, dystopia and ambivalence: teaching with social media at a South African university: Technological ambivalence: teaching with social media. *British Journal of Educational Technology*, 46 (3), 629-648. <https://doi.org/10.1111/bjet.12159>
- Reeves, P. M., Pun, W. H. y Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227-236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>
- Rheingold, H. (2012). *Net smart: how to thrive online*. MIT.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. y Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 116-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Richter, D. y Pant, H. A. (2016). Lehrerkooperation in Deutschland. *Bertelsmann*. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf.
- Richter, E., Carpenter, J., Meyer, A. y Richter, D. (2022). Instagram as a platform for teacher collaboration and digital social support. *Com-*

- puters y Education*, 190, 104624. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104624>
- Richter, E., Kunter, M., Marx, A. y Richter, D. (2021). Who participates in content-focused teacher professional development? Evidence from a large-scale study. *Frontiers in Education*, 6, 722169. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.722169>
- Richter, E., Lucksnat, C., Redding, C. y Richter, D. (2022). Retention intention and job satisfaction of alternatively certified teachers in their first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103704. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103704>
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K. y Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52 (3), 475-514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Rosenberg, J.M., Reid, J.W., Dyer, E.B., Koehler, M.J., Fischer, C. y McKenna, T.J. (2020). Idle chatter or compelling conversation? The potential of the social media-based #NGSSchat network for supporting science education reform efforts. *Journal of Research in Science Teaching*, 57, 1322-1355. <https://doi.org/10.1002/tea.21660>
- Runhaar, P., Sanders, K. y Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: an interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, 26 (5), 1154-1161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.011>
- Sawyer, A., Dick, L., Shapiro, E. y Wismer, T. (2019). The top 500 mathematics pins: an analysis of elementary mathematics activities on Pinterest. *Journal of Technology and Teacher Education*, 27 (2), 235-263.
- Schafer, J. L. y Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147-177. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.2.147>
- Schwarzer, R. y Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer-und Schülermerkmalen (Scales for capturing teacher and student characteristics)*. <http://userpage.fuberlin>.
- Shane-Simpson, C., Manago, A., Gaggi, N. y Gillespie-Lynch, K. (2018). Why do college students prefer Facebook, Twitter, or Instagram? Site affordances, tensions between privacy and self-expression, and implications for social capital. *Computers in Human Behavior*, 86, 276-288. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.041>

- Shelton, C. y Archambault, L. (2018). Discovering how teachers build virtual relationships and develop as professionals through online teacherpreneurship. *Journal of Interactive Learning Research*, 29 (4), 579-602.
- Shelton, C., Schroeder, S. y Curcio, R. (2020). Instagramming Their hearts out: what do edu-influencers share on Instagram? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education Journal*, 20 (3). <https://citejournal.org/volume-20/issue-3-20/general/instagramming-their-hearts-out-what-do-edu-influencers-share-on-instagram>
- Smith, G. (2009). *If teams are so good... Science teachers' conceptions of teams and teamwork* [Queensland University of Technology]. https://eprints.qut.edu.au/31734/1/Gregory_Smith_Thesis.pdf
- Statista (2020). *Social media used in Germany* [infographic]. Statista. <https://www.statista.com/statistics/1059426/social-media-usage-germany/>
- Statista (2021). *Most popular social networks worldwide* [infographic]. Statista. <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>
- 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>
- Tarka, P. (2018). An overview of structural equation modeling: its beginnings, historical development, usefulness and controversies in the social sciences. *Quality y Quantity*, 52 (1), 313-354. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0469-8>
- Taylor, S. E. (2011). Social support: areview. En: H. S. Friedman (ed.). *The Oxford handbook of health psychology* (S. 189-214). Oxford University.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. y Geijssels, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47 (3), 496-536. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Trifiro, B. M. y Prena, K. (2021). Active Instagram use and its association with self-esteem and well-being. *Technology, Mind, and Behavior*, 2 (3), 1-5. <https://doi.org/10.1037/tmb0000043>

- Trust, T., Krutka, D. G. y Carpenter, J. P. (2016). Together we are better»: professional learning networks for teachers. *Computers y Education*, 102, 15-34. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>
- Trust, T., Carpenter, J. P., Krutka, D. G. y Kimmons, R. (2020). #RemoteTeaching y #RemoteLearning: educator tweeting during the covid-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 151-159.
- Van Bommel, J., Randahl, A.-C., Liljekvist, Y. y Ruthven, K. (2020). Tracing teachers' transformation of knowledge in social media. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102958. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102958>
- Van Dijck, J. y Poell, T. (2018). Social media platforms and education. En: J. Burgess, A. Marwick y T. Poell. *The Sage Handbook of Social Media* (S. 579-591). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473984066.n33>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. y Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: a systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. y Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: a paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>
- Veletsianos, G., Kimmons, R., Belikov, O. y Johnson, N. (2018). Scholars' temporal participation on, temporary disengagement from, and return to Twitter. *First Monday*, 23 (11). <https://doi.org/10.5210/fm.v23i11.8346>
- Verduyn, P., Ybarra, O., Résibois, M., Jonides, J. y Kross, E. (2017). Do social network sites enhance or undermine subjective well-being? A critical review. *Social Issues and Policy Review*, 11 (1), 274-302. <https://doi.org/10.1111/sipr.12033>
- Viswesvaran, C., Sanchez, J. I. y Fisher, J. (1999). The role of social support in the process of work stress: a meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 54 (2), 314-334. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1661>
- Xing, W. y 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>

- Xue, S., Hu, X., Chi, X. y Zhang, J. (2021). Building an online community of practice through WeChat for teacher professional learning. *Professional Development in Education*, 47 (4), 613-637. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1647273>
- Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I. y Li, W. (2005). Cronbach's α , Revelle's β , and McDonald's ω_H : their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70 (1), 123-133. <https://doi.org/10.1007/s11336-003-0974-7>

Análisis de las geografías sociales posdigitales de la organización en red liderada por docentes

DRA. KIRA J. BAKER-DOYLE
Universidad de Illinois (Chicago)

DR. JEFFREY CARPENTER
Universidad de Elon (Carolina del Norte)

DR. EMERY PETCHAUER
Universidad Estatal Michigan

2.1. Introducción

En 2018 comenzamos a conceptualizar una forma de analizar cómo los docentes crean y utilizan espacios para el aprendizaje profesional y el activismo educativo. En ese momento se había dado un aumento significativo en la organización por parte de los docentes en Estados Unidos a través de huelgas masivas de maestros, campañas en los medios sociales y manifestaciones sobre el terreno (Van Dam, 2019; Will, 2018). Esta ola de actividad estuvo fuertemente influenciada por la organización en red liderada por los docentes, que se caracteriza por un enfoque en la voz de los/as profesores/as, la transformación educativa, la justicia social y el uso de tecnologías digitales para amplificar los mensajes y fomentar las conexiones (Baker-Doyle, 2017). Para participar en este trabajo, el profesorado creó y participó en espacios informales fuera de la escuela.

En 2020, la pandemia de covid-19 aceleró la transición hacia el aprendizaje profesional organizados en espacios online, au-

mentando la necesidad de comprender el desarrollo profesional y la organización liderados por docentes a través de diferentes espacios y plataformas (Carpenter *et al.*, 2021). Con las herramientas y plataformas digitales cada vez más omnipresentes en la vida moderna, también estamos de acuerdo con los investigadores que han sugerido que los seres humanos ya no existen «en un mundo donde la tecnología digital y los medios están separados, virtuales a una vida humana y social “natural”» (Jandrić *et al.*, 2018, p. 893). Sostenemos que es fundamental entender los espacios fuera de los entornos escolares formales que los docentes crean para su aprendizaje, para su activismo por la justicia social y para provocar el cambio educativo para que puedan preparar a las futuras generaciones de profesores para participar y navegar estratégicamente en dichos espacios.

Como tal, en este capítulo teórico, ofrecemos una herramienta analítica que llamamos el «marco de las geografías sociales posdigitales». Este marco es útil para examinar las complejidades, oportunidades y desafíos de la organización en red dirigida por docentes de la era posdigital.

Negraponte (1998) identificó proféticamente que el mundo se estaba moviendo hacia tecnologías digitales que se daban por sentadas, casi como el aire y el agua y el concepto posdigital se ha desarrollado gradualmente en los años posteriores para describir esta realidad (Jandrić *et al.*, 2018, 2019). Utilizamos la teoría del espacio social (Lefebvre, 1991) con atención a las formas sociales (Levine, 2015) para examinar la dinámica de la organización docente a través de múltiples espacios en este contexto posdigital. Para proporcionar ejemplos tangibles de este marco en la práctica, destacamos los espacios utilizados en dos primeras instancias de organización en red: Edcamp y Badass Teachers Association (BAT). Ambas son redes que fueron iniciadas y dirigidas principalmente por docentes y fueron muy activas en la década de 2010. El profesorado de estas redes estaba comprometido con el fomento del cambio y la construcción de valores democráticos. Sin embargo, cada grupo operaba con una teoría del cambio diferente y, como resultado, se involucraron y crearon diferentes dinámicas espaciales. Estos ejemplos contrastantes de-

muestran cómo la atención a los espacios a través de una perspectiva analítica del espacio social crítico puede revelar las dinámicas, normas y creencias de varios grupos. Para navegar por espacios como estos, los docentes necesitan marcos a través de los cuales evaluar y comprender el *ethos* y la dinámica social subyacentes; y este capítulo ofrece una de esas visiones.

Este encuadre promueve el activismo docente y la formación para el profesorado de tres maneras. En primer lugar, ofrece un paso más en la trayectoria de las conceptualizaciones del trabajo y las funciones de los docentes, que con el tiempo ha pasado de considerar a los docentes como técnicos con poca «acción docente», o papel social en las escuelas (Apple y Jungck, 1990), a colaboradores dentro de las infraestructuras escolares (Spillane, 1999) y, más recientemente, al público, agentes de cambios profesionales que influyen en las escuelas y los planes de estudio tanto dentro como fuera de las paredes escolares (Baker-Doyle y Yoon, 2020; Lieberman y Pointer-Mace 2010; Valdez *et al.*, 2018). En segundo lugar, nuestro encuadre no dicotomiza los espacios físicos y digitales; por lo tanto, proporciona una visión posdigital y holística del aprendizaje y la agencia del docente en diversos espacios. En una época en la que el poder político y social ha surgido de espacios en red que han sido ocultos a la vista de muchas personas, es fundamental para nosotros desarrollar una comprensión más holística del nuevo paisaje de espacios y movimientos sociales en red (Trust *et al.*, 2016). Finalmente, nuestra lente ofrece una visión de la variedad y naturaleza de los espacios «contrapúblicos» en red (Trauthig y Wolley, 2023), creados y utilizados por docentes que buscan colaborar, organizar y liderar el cambio educativo.

2.2. Revisión de literatura

2.2.1. Movimientos sociales en red

La organización en red dirigida por docentes tiene sus raíces en los «movimientos sociales en red», un término acuñado por Ma-

nuel Castells (2015) para describir la organización que está moldeada por el uso de las tecnologías sociales y aprovecha las nuevas esferas públicas virtuales (Langman, 2005). Castells señaló que mientras los movimientos sociales en red aprovechan las herramientas digitales, no están completamente conectados; un elemento crucial de estos movimientos está ocupando espacios físicos. Por lo tanto, los movimientos sociales en red ocurren en y a través de espacios digitales y físicos. Son, en esencia, posdigitales (Jandrić *et al.*, 2018, 2019); la tecnología y los espacios virtuales son tan omnipresentes en estos movimientos que es imposible separarlos de su influencia en el mundo físico. En otras palabras, el posdigital reconoce los «complejos entrelazamientos entre tecnologías físicas y digitales, espacios, actividades y tiempo» (Jandrić *et al.*, 2018, p. 896). En España, por ejemplo, el movimiento Indignados, que comenzó en 2011, contó con grandes manifestaciones en persona, pero las redes sociales en línea sirvieron como canales clave de movilización (Anduiza *et al.*, 2014).

Los movimientos sociales en red se pueden distinguir de movimientos anteriores como el movimiento de Derechos Civiles de Estados Unidos de los años 1950 y 1960, basado en dinámicas alrededor de la participación y el liderazgo. Tufekci (2017) describió las diferencias de organización de los movimientos sociales en la era digital en red: la comunicación de masas es más rápida, la participación es más fácil, el alcance global y la conexión se produce más fácilmente y el liderazgo disminuye y fluye, en forma no jerárquica, a veces caótica y a veces formas democráticas. Estas características se pueden ver en movimientos como #BlackLivesMatter, #MeToo y #NeverAgain (Rickford, 2016). En cambio, durante el Movimiento de Derechos Civiles, la simple distribución de folletos informativos al público fue un desafío en muchos casos. Sin embargo, Tufekci también reconoció los desafíos organizativos en la era de la red, como el mantenimiento de la participación. Los medios digitales pueden crear conciencia y atraer algunas formas de participación, pero los movimientos deben determinar cómo colaborar, encontrar consenso, desarrollar propuestas políticas sólidas y elaborar estrate-

gias para lograr el cambio (Tufekci, 2017). Morozov (2009) advirtió que algunas formas superficiales de participación en las redes sociales, el llamado «slacktivism», pueden distraer del activismo más significativo.

Además, dado que las personas pueden permanecer más fácilmente en el anonimato en los espacios digitales, algunas investigaciones han demostrado que es difícil confiar en los medios digitales para establecer la confianza social y los fuertes vínculos relacionales que son fundamentales para las organizaciones (Hacıyakupoglu y Zhang, 2015). Los mismos canales de medios sociales que pueden ayudar a movilizar la participación en movimientos sociales en red también pueden presentar prácticas digitales subversivas y maliciosas que profundizan los conflictos existentes dentro y contribuyen a la ruptura de los esfuerzos de organización (Rone, 2022). Para Tufekci y otros científicos sociales que estudian la organización en red (Costanza-Chock, 2012; Castells, 2015), las tecnologías sociales median la forma en que la gente se organiza para el cambio hoy.

Por lo tanto, ya sea que las acciones ocurran en espacios en línea o físicos, las estrategias que las redes utilizan para la inclusión, la mensajería y la creación de confianza están formadas en parte por las tecnologías sociales.

2.2.2. Organización en red dirigida por docentes

Las limitaciones temporales, geográficas y burocráticas a menudo han afectado los esfuerzos y oportunidades de los docentes para colaborar. En comparación con sus compañeros en muchas naciones ricas, los maestros estadounidenses históricamente han tenido un tiempo de colaboración limitado (Stigler y Hiebert, 1999). La naturaleza descentralizada de la gobernanza escolar, la formulación de políticas y el plan de estudios de Estados Unidos también pueden contribuir a aislar a los docentes en sus distritos y limitar las acciones colectivas. Sin embargo, desde mediados de los años 2000, algunos maestros han estado usando tecnologías web 2.0 para mitigar tales desafíos y conectarse con otros en sus comunidades locales y en todos sus estados, naciones y el

mundo (Carpenter *et al.*, 2020; Greenhalgh y Koehler, 2017). Por ejemplo, Marcelo y Marcelo (2023) estudiaron el *hashtag* #ClaustroVirtual y concluyeron que funcionaba como un espacio de afinidad que facilita el aprendizaje del docente. Asimismo, las reformas en la formación de docentes y el desarrollo profesional han alentado a los docentes a colaborar, asumir funciones de liderazgo formales e informales y explorar la innovación en la enseñanza y el aprendizaje más allá de los planes de estudios escolares prescritos (Baker-Doyle, 2017). Estos cambios en la conexión, el liderazgo y la búsqueda de información han fomentado nuevos tipos de redes (Trust *et al.*, 2016) y oportunidades para organizarse en torno a las condiciones de trabajo de los docentes, las pruebas de alto riesgo y otras cuestiones educativas.

La organización en red dirigida por maestros es diversa en naturaleza, propósito y forma. Algunas organizaciones están ligadas libremente alrededor de *hashtags* que vinculan a amplios grupos a través de un interés común, como #sschat para docentes de estudios sociales y #RedForEd para protestas de maestros (Carpenter *et al.*, 2022; Krutka, 2017; Rosenberg *et al.*, 2020). Brickner (2016) realizó un análisis de contenido de tuits asociados con dos *hashtags* en la antigua Twitter (hoy X), empleados por docentes que se resisten a las pruebas estandarizadas y una huelga de maestros en Canadá. Estos *hashtags* permitieron a los docentes destacar y contrarrestar los efectos negativos de la política neoliberal y hacerlo fuera del contexto de los canales de comunicación normales de los sindicatos de docentes.

Los organizadores de la educación en red se enfrentan a obstáculos similares a los organizadores de la red en otros campos, pero la naturaleza de la profesión también crea algunos desafíos específicos. En algunos espacios en línea, las acciones de los docentes son visibles para los administradores escolares, lo que los convierte en más vulnerables. Friesen (2010) criticó los esfuerzos para usar las redes sociales en la educación, sugiriendo que los motivos de lucro de las empresas de redes sociales pueden estar en desacuerdo con los intereses u objetivos de los docentes. Además, los algoritmos que afectan el descubrimiento y la difu-

sión de contenido digital tienen historias problemáticas (Benjamin, 2019). Robson (2018) describió cómo los espacios en línea para maestros pueden presentar identidades profesionales integradas, hegemónicas e idealizadas que afectan los comportamientos de los usuarios.

Por lo tanto, es importante no tratar ingenuamente las plataformas de redes sociales como facilitadores neutrales de interacción para los docentes (Van Dijck y Poell, 2018). Como señaló Lefebvre (1977, p. 341), todos los espacios son políticos: «El espacio se ha formado y moldeado a partir de elementos históricos y naturales, pero ha sido un proceso político. El espacio es político e ideológico». Las plataformas de medios sociales también son complejas y dinámicas, con características tecnológicas y la cultura de los espacios que cambian regularmente. Por ejemplo, las características y la funcionalidad de Twitter cambiaron repentinamente y dramáticamente cuando su propiedad cambió de manos en octubre de 2022 –pasó a llamarse X–, causando preocupación entre muchos docentes en la plataforma.

2.2.3. Contrapúblicos en red y la política del espacio

Debido a la naturaleza política de los espacios, el acto de crear u ocupar un espacio es una característica central de la organización y el activismo. El concepto de justicia espacial de Soja (2009) reconoce que el nombrar, enmarcar y utilizar los espacios puede servir para oprimir o empoderar a los grupos. Los activistas han ocupado durante mucho tiempo espacios físicos para amplificar un mensaje y cambiar la dinámica de poder en ese espacio (Bhimji, 2016). Fraser (1990, p. 67) señaló que los grupos sociales no dominantes a menudo crean espacios públicos «paralelos» que son (relativamente) espacios más seguros para el discurso y la organización. Este concepto fue adoptado más tarde por los organizadores LGBTQ+ en el activismo para crear espacios físicos seguros (o valientes) como centros de campus universitarios o casas seguras (Self y Hudson, 2015).

Más recientemente, la ocupación o cooptación de espacios digitales y plataformas para el activismo político también se ha

convertido en una estrategia de organización activista. Por ejemplo, a principios de los años 2000, los activistas ambientales chinos se apropiaron de espacios digitales propiedad de intereses corporativos para compartir su mensaje con una amplia audiencia pública (DeLuca, *et al.*, 2016). Trauthig y Wolley (2023) describen los espacios contrapúblicos que existen en los espacios digitales (y físicos) como contrapúblicos en red. Estudiaron cómo los grupos de la diáspora en todo el mundo, utilizando aplicaciones de mensajería cifrada, empleaban la transmediación, el humor y las prácticas empáticas para crear espacios en línea que subvierten las jerarquías de poder tradicionales. El concepto contrapúblico en red también es útil para comprender la organización en red entre los docentes. Las redes y los espacios que construyen a menudo existen fuera de las estructuras institucionales y ofrecen oportunidades para que los docentes apliquen sus conocimientos profesionales sin limitaciones curriculares.

Si bien es útil entender las arquitecturas tecnológicas (Powell, 2014) de los espacios digitales como un medio para analizar cómo estos moldean la organización y el activismo, también es crítico entender lo inverso: las teorías de cambio que sostienen los grupos organizadores que influyen en el diseño y uso de los espacios. Por ejemplo, algunos organizadores enfocan el trabajo de cambio a través de la organización de coaliciones e instituciones, que busca crear alianzas y asociaciones mutuamente beneficiosas hacia un objetivo final autosostenido (Boggs y Kurashige, 2012). Otros utilizan modelos de organización de la confrontación que tratan de responsabilizar y controlar a quienes están en el poder (Gecan, 2004). En la ocupación o el uso de los espacios, estos contrastes pueden ser visibles a través de las jerarquías de poder en un espacio o a quién se invita a participar. Por lo tanto, examinar las formas en que las redes construyen y se involucran en los espacios ofrece una visión de sus culturas de grupo y teorías de cambio.

2.3. Fundamentos teóricos y contexto

2.3.1. El espacio como producto social

Aunque algunas investigaciones sobre organización dirigida por docentes se han centrado en las redes, situamos este estudio conceptualmente en estudios espaciales críticos para explicar las formas en que las redes (junto con otras facetas, discutidas a continuación) producen un espacio social en el que los docentes se organizan. Lo más influyente en nuestro pensamiento es la teorización de Lefebvre de los espacios vivos.

Lefebvre (1991, p. 26) argumentó notablemente que «el espacio (social) es un producto (social)» en el sentido de que, en cualquier espacio en el que las personas se reúnen, existe tanto una función prevista del espacio como las dimensiones vividas de este.

Sobre la base de Lefebvre, Soja (1996) esboza los espacios primero, segundo y tercero. En esta heurística, el primer espacio es la dimensión física y directamente sensible del espacio. Podríamos considerar como ejemplo el plano, las paredes y el entorno construido de una escuela o las características visibles de una plataforma digital. El segundo espacio es la dimensión ideal o concebida del espacio para la que está diseñado. Continuando con el ejemplo del edificio de la escuela, muchos están diseñados para mantener el orden entre estudiantes y maestros a través de aulas, pasillos y construyendo alas o pisos. La organización de las escuelas también diseña la separación entre los estudiantes, materias, niveles de grado y más. Finalmente, el tercer espacio –o espacio vivido como lo denominó Lefebvre (1991)– explica las formas en que el espacio, como producción social, es dinámico y cambiante debido a su uso diario más allá de su primera (física) y segunda (concebida) dimensiones (Certeau, 1984). Si bien las escuelas están diseñadas como espacios de orden y aprendizaje, también se viven para otros fines. Esta teorización del espacio a través de Lefebvre no nos dirige a conceptualizar el espacio como una entidad pasiva y rígida, sino activa y fluida con facilidades y limitaciones para la organización docente.

2.3.2. Ritmos, redes y jerarquías

En otra obra germinal de Lefebvre: *Análisis de ritmos: espacio, tiempo y vida cotidiana* (2004, p. 18), se introdujo el concepto de ritmos sociales o «públicos». Aquí, el autor sostuvo que los espacios sociales tienen ritmos de interacción predominantes, reforzados por el material del espacio y las relaciones de las personas en él. Presenta el ritmo no solo como un objeto a entender, sino como una herramienta de análisis para los espacios de la vida cotidiana. Argumentó que «en todas partes donde hay interacción entre un lugar, un tiempo y un gasto de energía, hay ritmo» (Lefebvre, 2004, p. 15). Los aspectos del ritmo incluyen la repetición y la diferencia, mecánica y natural, cíclica y lineal, continua y discontinua y más. La atención de Lefebvre al ritmo nos dirige a los tipos de ordenamientos temporales que existen en los espacios de organización del docente y lo que permiten y limitan.

Los ritmos en la organización dirigida por el maestro se derivan de la frecuencia con que un grupo se reúne, cuánto tiempo se reúnen y el tiempo dedicado a ciertas actividades e interacciones mientras están juntos. Como señala Lefebvre (2004), los ritmos de gastos de energía como estos son también productos de lugares materiales, como los edificios o espacios públicos en los que los docentes podrían organizarse. Además, los ritmos derivados de las instituciones, como los semestres, las semanas de trabajo y los fines de semana, forman ritmos organizados dirigidos por los maestros. Los ritmos no son simplemente cuándo y durante cuánto tiempo los docentes toman acción. Más bien, los ritmos son los diferentes patrones –y a veces patrones dentro de los patrones– que contribuyen a las características y dinámicas de los espacios sociales de la organización dirigida por el maestro.

Además, nos interesan las jerarquías como faceta del espacio de organización docente. Nuestro enfoque en las jerarquías está respaldado por el estudioso de estudios culturales Levine (2015), que reúne una analítica útil combinando jerarquías junto con ritmos y redes. Levine considera los ritmos, las redes y las jerarquías diferentes formas que no solo llevan a ciertas concesiones, sino que también chocan entre sí en la vida social.

Las jerarquías describen cómo opera el poder social en los espacios: quién tiene agencia y control sobre el discurso, las acciones y los resultados. Esta faceta proporciona una perspectiva crítica de cómo opera el poder y nos permite considerar cuestiones de poder social a nivel organizacional y social. En el espacio caracterizado por jerarquías más verticales, un individuo o un pequeño grupo de individuos tiene más poder. En contraste, con jerarquías más planas, un grupo más amplio comparte el poder. Las características particulares de diseño de los espacios permiten y limitan las jerarquías de poder de diferentes maneras. Por ejemplo, los diseños físicos de prisiones y edificios de iglesias a menudo reflejan, crean y refuerzan fuertes jerarquías verticales a través de plataformas elevadas y otras dimensiones físicas.

Sin embargo, no son solo las dimensiones físicas las que producen jerarquías en los espacios. Las características del usuario, los protocolos y las normas también proporcionan y limitan el poder. Esto es particularmente relevante en los arreglos espaciales que crean las plataformas digitales. Así, los grupos de Facebook son espacios que, por diseño, tienen jerarquías integradas en ellos a través de los puestos de administrador necesarios. Los administradores de grupos de Facebook pueden admitir y eliminar miembros de sus grupos, aprobar o denegar publicaciones, eliminar publicaciones o comentarios en publicaciones y más. Debido a estas características de diseño, los espacios que los grupos de Facebook construyen para los profesores siempre tienen un individuo o un grupo de individuos con roles formales que les otorgan más control del espacio que a otros usuarios.

Por el contrario, los *hashtags* en las plataformas de redes sociales pueden producir espacios donde no ha habido una jerarquía formalizada que dote a algunos usuarios de más poder tecnológico que otros. Cualquier usuario puede tuitear un *hashtag*; nadie debe admitirlo en el espacio de este. Aunque algunos docentes tienen chats síncronos semanales que usan *hashtags* que cuentan con moderadores, esos moderadores han asumido típicamente esos papeles a través de un proceso informal de haber contribuido al espacio por algún tiempo para establecer una reputación dentro de él y haberse ofrecido para llenar el papel

(Krutka, 2017). Del mismo modo, los usuarios pueden llevar los espacios subyacentes a las jerarquías sociales a través de diferentes tipos de capital social y privilegio; esto a su vez influye en el nivel de estatus y audiencia que tienen en esos espacios (Hargittai, 2008; Schlozman *et al.*, 2013).

Finalmente, nos interesa la dimensión de las redes relacionales. Esta dimensión explora el patrón de lazos sociales que existen en un espacio, también conocido como características de red (Granovetter, 1973). En otras palabras, los patrones y configuraciones de los lazos sociales entre los docentes constituyen un aspecto del espacio en el que se autoorganizan. Estos patrones de vínculos sociales permiten y limitan las posibilidades de autoorganización y las organizaciones dirigidas por maestros realizan movimientos intencionales para dar forma y mantener lazos sociales con el fin de construir poder, influencia y confianza. Para entender cómo conforman el espacio los patrones de lazos sociales, tomamos tres características de red que se destacan como significativas en toda la literatura de redes sociales (Freeman *et al.*, 1992; McPherson *et al.*, 2001; Moolenaar, 2010): diversidad de redes, densidad de redes y fuerza de los lazos.

La diversidad de redes se refiere a la heterogeneidad entre una red de vínculos sociales con respecto a una característica o conjunto de características particulares (McPherson *et al.*, 2001). Los estudios de redes sociales a menudo examinan la diversidad de la red con respecto a características de identidad como la raza y el género, pero la diversidad en la línea de la geografía, la ideología y muchas otras características identificables también podrían ser consideradas en este concepto. En teoría de redes sociales, la diversidad de redes no es ni «buena» ni «mala». Más bien se trata de lo que diferentes grados de diversidad dentro de una red permiten o limitan en esa red. Por ejemplo, una red con un bajo nivel de diversidad experiencial –es decir, muchas personas con experiencias similares– puede ofrecer a los individuos la oportunidad de recibir apoyo emocional significativo de otros que están navegando por experiencias similares. Por el contrario, la baja diversidad dentro de una red de este tipo tendería a limitar el acceso a nuevos recursos e ideas (Brass *et al.*, 2004). En diferentes etapas y

contextos profesionales, los docentes buscan diferentes tipos de apoyo (p. ej. recursos emocionales vs. materiales), y así la diversidad de red de un espacio también da forma a los profesores que son atraídos e invitados a su espacio (Baker-Doyle, 2011).

La densidad de la red es el grado en que los individuos en una red tienen vínculos personales entre sí (Lin, 2001). Las redes de alta densidad son aquellas con mayor número de vínculos relacionales entre miembros. Las redes de baja densidad tienen menos vínculos relacionales entre miembros. Al igual que con la diversidad de la red, la densidad de la red no es ni buena ni mala, sino que es una característica con diferentes posibilidades y limitaciones sobre lo que es posible y cómo en un espacio. En una red de alta densidad, la multitud de conexiones permite que la información viaje rápidamente entre las personas. Al mismo tiempo, debido a las muchas conexiones entre los miembros, esta información puede ser redundante y autorreforzada, limitando la apertura a nuevas ideas y personas.

La fuerza de los lazos describe el nivel de confianza e intimidad que existe entre las personas en una red (Granovetter, 1973). Aunque las personas pueden estar conectadas, hay diferentes grados de fuerza en las conexiones relacionales. Típicamente, los fuertes lazos entre las personas desarrollan una mayor confianza, pero también requieren un trabajo significativo para mantenerlos. Los seres humanos están limitados según los lazos fuertes que podemos mantener, especialmente cuando esos lazos se desarrollan uno a uno, en lugar de en pequeños grupos sociales o camarillas (Labianca y Brass, 2006; Mehra *et al.*, 2001). Los fuertes lazos se mantienen a menudo a través de la reciprocidad; por lo tanto, son una parte esencial de la motivación por el compromiso con una organización y el fomento del liderazgo (Wellman y Frank, 2001). A menudo las organizaciones buscan construir fuertes lazos, en parte, para mantener altos niveles de compromiso y comunicación. Sin embargo, los vínculos débiles también tienen funciones útiles en las redes, ya que suelen derivar en vínculos con diversos grupos e individuos (Burt, 2004).

Con estos antecedentes conceptuales sobre el espacio y la dirección de Lefebvre (2004), Levine (2015) y los académicos de

redes sociales organizamos las siguientes secciones de acuerdo con tres facetas de los espacios de organización docente: ritmo, jerarquía y redes. Estas facetas son activas, socialmente producidas y tanto permiten como restringen la organización docente. En cada sección, proporcionamos más información sobre la faceta particular y luego usamos ejemplos sobre BAT y Edcamp para ilustrar cómo la faceta constituye una dimensión de los espacios de organización del profesorado.

2.4. Ritmos, redes y jerarquías de los espacios de organización docente

Los grupos de docentes en red ocupan una multitud de espacios sociales para desarrollar su trabajo. Buscamos construir una lente posdigital para entender la organización docente que interrumpe la dicotomía del trabajo en línea y presencial y reenfoca la dinámica social, las normas y las prácticas de los grupos de organización docente en estos muchos espacios. Como tal, intentamos demostrar cómo aplicar nuestro marco de geografías sociales posdigitales para examinar estos espacios a través de dos ejemplos de organización docente: BAT y Edcamp. Para especular sobre el impacto de las características espaciales en las organizaciones, aprovechamos la noción de asequibilidad de los estudios de diseño, definidos como «una relación entre las propiedades de un objeto y las capacidades del agente que determinan cómo podría usarse el objeto» (Norman, 2013, p. 11).

En resumen, nuestra demostración tiene como objetivo revelar cómo los ritmos, las redes y las jerarquías en el trabajo en los espacios de organización dirigidos por maestros/as, junto con las capacidades de estos producen diferentes posibilidades, limitaciones y compensaciones en torno a las que se organizan los maestros.

2.4.1. Acerca de los BAT y Edcamp, 2010-2017: resumen

Entre 2010 y 2017 el movimiento Edcamp estuvo compuesto por docentes que dirigieron y participaron en eventos, activida-

des y discursos. Los Edcamp fueron una de las versiones de *unconference* más extendidas de eventos no tradicionales y autogestionados por los participantes para docentes, con más de 3000 eventos realizados en al menos 35 países durante la década de 2010. (Carpenter, 2017; Carpenter y Linton., 2016, 2018a). Aunque la mayoría de los Edcamp han ocurrido en Estados Unidos, las conferencias centradas en la educación también se han dado en otros formatos fuera de Estados Unidos (Amond *et al.*, 2020).

El primer Edcamp fue creado por docentes que habían experimentado una *unconference* centrada en la tecnología y que querían ver si un modelo similar podía funcionar para los docentes. Edcamp se basa en los principios de Open Space Technology (OST), que sostienen que los grupos con un enfoque compartido pueden autoorganizarse, colaborar y resolver problemas complejos dado el entorno adecuado (Owen, 2008). A favor de la democratización de los principios que empoderan a los participantes, OST rechaza las características de muchas conferencias tradicionales debido a la forma en que limitan el compromiso de los participantes.

Los Edcamp suelen ser eventos gratuitos de un día con entre 50 y varios cientos de participantes. En un Edcamp, los temas para las diferentes sesiones de grupo son propuestos y seleccionados por los asistentes el día del evento. Se anima a los participantes a moverse entre las sesiones si las sesiones particulares no satisfacen sus necesidades. Los docentes a menudo discuten prácticas de enseñanza o herramientas que pueden estar fuera del plan de estudios estándar de su escuela, tales como actividades de aprendizaje orientadas a la investigación y creativas o colaborativas. Las tecnologías digitales se utilizan a menudo durante los Edcamp para proporcionar canales de comunicación e intercambio de recursos. Además del aprendizaje que se produce en un Edcamp, estas *unconferences* pueden aprovechar y facilitar la creación de redes y la organización de maestros (Carpenter y Linton, 2018). Durante la década de 2010, los Edcamp fueron organizados en gran parte por grupos de docentes, en lugar de por escuelas, distritos o asociaciones profesionales tradicionales. Sin embargo, ha habido indicios de que los Edcamp, o al menos

algunos principios de Edcamp, se han incorporado en procesos de desarrollo profesional de algunas escuelas y en conferencias concretas (Carpenter y MacFarlane, 2018).

La Badass Teachers Association (BAT) es una organización en red enfocada en resistir las reformas neoliberales para privatizar y corporativizar la educación pública y abogar por la voz y el empoderamiento de los docentes en la formación de la educación pública. Los BAT comenzaron unos años después del primer Edcamp, en junio de 2013, tras una publicación en un grupo de Facebook de tres activistas educativos: Priscilla Sanstead, Marla Kilfoyle y Mark Naison, que llamaban a los *badass teachers* a unirse en solidaridad. Los BAT experimentaron un rápido crecimiento viral, pasando de 300 a 20 000 miembros en solo un mes. Naison (2014) escribió sobre esta transformación en una organización en red:

En todo el país, los maestros estaban bajo ataque [...]. Se sentían totalmente aislados y solos –sin amigos en las altas esferas– y estaban dispuestos a luchar. Nuestro trabajo, concluimos rápidamente, era darles una estructura organizada capaz de hacer eso.

Así, los BAT surgieron como una forma para que los maestros que se habían sentido silenciados y aislados se conectaran y escucharan sus voces. Desde que los BAT fueron iniciados por activistas experimentados, su teoría central del cambio está arraigada en un enfoque alinskiano (Bretherton, 2012) a la organización que se centra en la construcción de la voz y el poder de las masas para enfrentar y responsabilizar a los que están en el poder. El manifiesto de los BAT es: «dar una voz a cada maestro que se niega a ser culpado por el fracaso de nuestra sociedad para borrar la pobreza y la desigualdad» (Kilfoyle y Tomlinson, 2015, p. 253). Los temas centrales de la campaña de los BAT han incluido resistir las normas estatales básicas comunes y las pruebas estandarizadas, desafiar las prácticas punitivas e ineficaces de evaluación de maestros, cuestionar la fuerte influencia de organizaciones filantrópicas neoliberales como las fundaciones Broad y Walton en la política de educación pública y apoyar la organización sindical (Brickner, 2016).

En 2017, los BAT se habían convertido en una organización nacional en red con más de 63 000 miembros (Kramer, 2017). Los BAT tiene una estructura de liderazgo formal que incluye una junta de directores de comités (Badass Teachers Association, s.f.); sin embargo, estas personas son principalmente voluntarios y trabajan en un nivel básico. De 2013 a 2017, la red se comunicó principalmente a través de las redes sociales y trabajó para fomentar las conversaciones internas y los mensajes externos. Para las conversaciones internas, los BAT utilizaron foros en línea cerrados y moderados –principalmente en Facebook– para áreas geográficas locales, problemas específicos y para grupos de afinidad. La red utilizó foros públicos en línea para promover mensajes externos en torno a ciertos temas. Los organizadores señalaron que la red utilizó estrategias específicas en estos espacios y más allá para tomar medidas. Por ejemplo, una estrategia fue «enjambre» (Kilfoyle y Tomlinson, 2015), en la que los miembros identificaron a un político o político/grupo para tuitear, realizar llamadas telefónicas y a veces presentarse en persona para demostrar su apoyo o disconformidad con un tema.

La mayoría de los líderes de las BAT durante el 2010 consideraron la red como una organización de base y parte de un movimiento social (Kramer, 2017). El tamaño y el alcance de los mensajes de las BAT, especialmente en relación con la justicia social en la educación, era lo suficientemente amplio como para tener un impacto crítico en el discurso nacional sobre la educación. La red trabajó en asociación con la AFT y la NEA, y tuvo un comité en cada una. Esta asociación es particularmente significativa teniendo en cuenta el aumento de la organización sindical de docentes para salarios más justos y la financiación de las escuelas en Estados Unidos desde 2017. Los maestros en estados típicamente conservadores organizaron manifestaciones masivas y huelgas sobre estos temas, a menudo utilizando las redes sociales para compartir su mensaje (Will, 2018), con métodos similares a los BAT. No se conoce suficientemente la influencia o participación específica de los BAT en el apoyo a estas diversas actividades estatales, pero hubo conexiones claras en términos de temas compartidos y estrategias de comunicación.

2.4.2. Examinar los ritmos, las jerarquías y las redes en los BTT y los espacios de Edcamp

Ritmos

Las características rítmicas de los espacios ocupados por Edcamp y BAT durante nuestro período focal de 2010-2017 se relacionan con las diferentes razones que llevaron a los BAT y Edcamp a organizarse. Para los BAT, sus razones eran típicamente celebrar una manifestación en torno a un tema de campaña, o para que los líderes y los miembros altamente comprometidos se conectaran entre sí. Edcamp se reunió para el aprendizaje profesional en torno a sus necesidades e intereses, así como la creación de redes profesionales. En efecto, los diferentes tipos de ritmos que caracterizan estos espacios permiten y limitan lo necesario para que las organizaciones alcancen los resultados deseados.

Para los miembros de los BAT que se manifiestan en una ubicación significativa o simbólica hay múltiples ritmos copresentados, y a diferentes escalas, que pueden apoyar el propósito de la organización. Prácticamente, una manifestación tiene lugar en una ventana de tiempo prescrita decidida por sus organizadores. Sin embargo, dentro de este segmento de tiempo rígido y prescrito, hay microrritmos de acciones e interacciones que sirven al propósito demostrativo y espectacular de la demostración. Los oradores destacados pueden turnarse para hablar a través de un sistema de sonido amplificado, abordando el tema en cuestión. Estos turnos de palabra suelen ser breves para mantener un ciclo ágil que mantenga la atención de una audiencia numerosa y refuerce el mensaje a través de múltiples voces. A lo largo del evento, pueden surgir cánticos de forma espontánea como expresión de acuerdo o desacuerdo, o los oradores pueden guiar a los asistentes en un esquema de llamada y respuesta en torno al tema central. En su funcionamiento, estas demostraciones sonoras y estructuradas atraen la atención, al tiempo que transmiten unidad y determinación tanto a los participantes como a los observadores.

Los BAT también utilizaron los espacios que ofrecen plataformas como Facebook y X para fines organizativos (Kramer, 2017).

En la plataforma X, sus ritmos permiten a los BAT tener la capacidad de desafiar a los responsables políticos sobre cuestiones urgentes o movilizar a los miembros para que tomen medidas (VanSlyke-Briggs, 2015). La capacidad de lograr estos objetivos rápidamente y movilizar la acción en gran número puede ser crucial, ya que la legislación, las negociaciones de contratos con los maestros y otras cuestiones a menudo son sensibles al tiempo. Los algoritmos que destacan las ideas controvertidas, los *hashtags* y las tendencias en X podrían permitir a los BAT facilitar un alto volumen de comunicación rápida en torno a un problema en los espacios digitales.

Los ritmos en los espacios de Edcamp eran diferentes de los asociados con las actividades de BAT porque los eventos de Edcamp cumplían una función diferente: el aprendizaje profesional dirigido por el maestro. Normalmente se desarrolla durante cinco a seis horas en un sábado; Edcamp contó con algunos de los ritmos asociados con la escuela tradicional y los espacios de conferencias, tales como bloques de tiempo programado para las sesiones. Sin embargo, este ritmo mecánico choca con la organización no jerárquica de Edcamp, donde las necesidades de aprendizaje de los participantes determinan el día y el horario. Por ejemplo, los docentes determinaron de forma colaborativa cuáles serían los temas de la sesión el día del evento. Además, había ritmos emergentes más pequeños en el espacio debido a la *regla de los dos pies*, otro principio de Edcamp que estipula que los participantes deben dejar las sesiones que no se alinean con sus necesidades o intereses y encontrar sesiones que sí se alinean. El rápido ritmo de los tuits en vivo de los eventos de Edcamp también aumentó la conciencia de los participantes de lo que está sucediendo en otras sesiones. Esta conciencia facilitó el movimiento entre sesiones, consistente con la *regla de los dos pies*. En muchos Edcamp, también se animó a los participantes a extender las sesiones individuales más allá del horario asignado si un grupo deseaba continuar su conversación. Estos ritmos constituían un aspecto del espacio y proporcionaban el objetivo general para Edcamp: el aprendizaje de docentes.

Tal ritmo impulsado por los participantes también permitió un rápido intercambio de información durante los eventos de Edcamp para los participantes no en sesiones particulares y para los docentes que no podían asistir, pero seguían en línea a través de *hashtags* de Edcamp. Muchos Edcamp emplearon *hashtags* en X asociados con sus eventos (Carpenter, 2016), de alguna manera similares a los asociados con muchas conferencias profesionales tradicionales (Greenhow *et al.*, 2019). Sin embargo, estos *hashtags* podrían haber sido aún más esenciales para Edcamp, ya que los eventos de *unconferences* carecen de algunos de los medios que las conferencias utilizan para comercializar el evento y facilitar la comunicación entre los participantes.

Jerarquías

Los BAT y Edcamp también son útiles para ilustrar las diferentes formas en que las jerarquías pueden definir los espacios de organización del profesorado y, como resultado, dar forma a la organización del profesorado. Estas diferencias se relacionan con lo que ofrecen las características de los grupos de Facebook y los *hashtags* de X, dos espacios comunes en los que ha operado la organización de redes dirigida por maestros.

La organización de los BAT presentaba una jerarquía más vertical en comparación con la organización de Edcamp, que tendía a tener una jerarquía de liderazgo más plana. En su propia literatura, los BAT describieron su estructura jerárquica como una estructura de «cola larga», con un pequeño grupo de organizadores principales y una amplia coalición de aliados (Kilfoyle y Thomlinson, 2015). Estas diferencias en la jerarquía se relacionaron con los espacios en línea en los que se han organizado los miembros de estos grupos. Como se señaló anteriormente, el aumento inicial de los BAT estuvo vinculado a grupos de Facebook.

Mientras que la organización de los BAT no está definida de ninguna manera puramente por su presencia en Facebook, las propiedades jerárquicas de los espacios de grupos de Facebook parecen haber influido en las jerarquías que existen en los BAT organizados incluso fuera de la plataforma. La página principal

de Facebook de los BAT es supervisada por un equipo de liderazgo de voluntarios; por lo tanto, la estructura de liderazgo de la organización también se refleja en las jerarquías de control de los medios y mensajes. Mientras tanto, la naturaleza relativamente menos jerárquica de la organización de Edcamp puede estar vinculada a la naturaleza plana de la participación en X, el espacio de medios sociales que resultó ser más central para el ascenso de Edcamp. En ambos casos, tal vez se hayan dado influencias recíprocas con las diferentes jerarquías asociadas con los dos esfuerzos de organización que influyen en la forma en que utilizan las tecnologías y con las propias tecnologías que también influyen en la naturaleza de las jerarquías dentro de los esfuerzos de organización.

Los esfuerzos de organización de Edcamp se han asociado con jerarquías más planas. Open Space Technology (Owen, 2008), la base del modelo Edcamp, enfatiza el valor de los círculos como espacios en los que todos los participantes se enfrentan y pueden contribuir por igual. Aunque Edcamp a menudo ocurría en edificios escolares diseñados en torno a ciertas jerarquías, los eventos suelen tener lugar los sábados y atraen a participantes de múltiples escuelas, y, por lo tanto, rehacen las jerarquías típicamente en el trabajo en el espacio durante la semana escolar. Aunque las jerarquías formales e informales asociadas con factores como los roles profesionales y los años de experiencia pueden influir fuertemente en las interacciones entre los colegas de la escuela, el espacio Edcamp estaba destinado a ser más democrático e igualitario. Por ejemplo, un director o jefe de departamento que asistió a un Edcamp podría haber encontrado que los docentes de otras escuelas que asistieron se dirigen a ellos de maneras diferentes a cómo los maestros en sus propias escuelas dialogan con ellos (Baker-Doyle, 2017; Carpenter, 2016). Además, mientras que los organizadores de Edcamp proporcionaron liderazgo para el evento, los participantes también moldearon la forma y el contenido de cualquier Edcamp. Por ejemplo, los participantes, en lugar de los organizadores, sugirieron y seleccionaron los temas para las sesiones de grupo; asimismo, proporcionaron el alimento para el debate.

En el contexto online, muchos equipos que organizaron los primeros Edcamp inicialmente estaban conectados al menos en parte a través de X (Carpenter, 2016). En los años inmediatamente después del primer campamento no había una organización tradicional con buenos recursos que anunciara u organizara Edcamp y las redes sociales sirvieron para dar a conocer muchos de ellos. Kristen Swanson, una de las organizadoras originales de Edcamp, declaró:

Aunque ciertamente no creo que el auge de las redes sociales fuera la causa del movimiento [Edcamp], ciertamente creo que las redes sociales lo permitieron, ya que creo que ha permitido a muchos grupos diferentes movilizarse de una manera en la que no podían movilizarse antes. (Demski, 2012, p. 45)

En línea con el modelo relativamente igualitario de Edcamp, las jerarquías en sus espacios digitales son relativamente planas. Cualquier persona podría crear un Edcamp y los eventos estaban destinados a ser impulsados por participantes; por lo tanto, cualquiera que haya asistido o dirigido un Edcamp podría ser una voz para los Edcamp en espacios digitales.

Redes

Las actividades de autoorganización del profesorado asociadas con los BAT y Edcamp se relacionan con las diferentes características de red de sus espacios. Hay restricciones que son productos parciales de las plataformas digitales donde se lleva a cabo la organización significativa, principalmente Facebook y X. De hecho, estas dos organizaciones ilustran diferentes características de la red y, como resultado, diferentes espacios de organización docente.

Las características de red de los espacios de organización de las BAT se caracterizaron a menudo por camarillas y baja diversidad ideológica. Desde sus inicios, las BAT han aprovechado Facebook y sus características particulares de diseño para organizar a los docentes en redes que podrían facilitar la agencia. Los BAT tenían un grupo de Facebook abierto de «padres» donde cual-

quiera es bienvenido a unirse, compartir y recibir información. Sin embargo, la organización más activa ocurrió a través de los subgrupos, que consisten en más de 40 grupos de afinidad más pequeños, privados y moderados que se comunicaban principalmente a través de la función de grupos de Facebook. En estos grupos más pequeños, los miembros estaban conectados en torno a una ubicación geográfica, cuestión o identidad social. Como resultado, la red de BAT estaba formada por «camarillas» de redes locales, que tenían estrechos vínculos dentro de ellas, pero no necesariamente a través de ellas, y compartían antecedentes ideológicos y posturas similares

Estas características particulares de la red permiten ciertas actividades de organización. Los fuertes lazos relacionales permiten a los miembros buscar apoyo específico, pero este tipo de lazos también limitan la introducción de nuevos recursos y prácticas que los miembros actuales pueden experimentar (Baker-Doyle, 2012). Además, la información viaja rápidamente a través de estas densas redes, lo que permite la capacidad de movilizar rápidamente acciones en respuesta a cuestiones educativas (Baker-Doyle, 2011). Sin embargo, en una red de baja diversidad, la información también puede ser repetitiva.

Aunque ciertas características de diseño de Facebook parecen influir en las características de red del espacio de organización de los BAT, las interacciones cara a cara también importan. Los BAT convocaban periódicamente a sus dirigentes voluntarios al margen de conferencias profesionales en todo el país. Esta práctica facilitó fuertes vínculos relacionales entre los líderes de los miembros. En estos casos, los BAT fueron asistentes a estas conferencias, en lugar de anfitriones. El espacio de conferencias ofreció un lugar para que los líderes se vieran cara a cara y planificaran juntos y al mismo tiempo aprovecharan la red más amplia de personas y organizaciones que participan en la conferencia.

Las características de red de los espacios de organización de Edcamp se caracterizaron a menudo por lazos débiles, baja densidad y alta diversidad ideológica. Como sugerimos anteriormente, Edcamp comenzó a través de un grupo de docentes que estaban conectados principalmente mediante X, un espacio digi-

tal relativamente abierto, antes de reunirse en persona en una *unconference* centrada en la tecnología (Demski, 2012). Como resultado, las características de red de los espacios de Edcamp reflejaron ciertas limitaciones y concesiones de X. En Edcamp, el aprendizaje sobre eventos ocurría con frecuencia en X a través de *hashtags*, confiando en su capacidad para facilitar redes temporales de baja densidad (por ejemplo, Greenhalgh y Koehler, 2017). Es decir, un *hashtag* es visible para las personas que no están conectadas personalmente. Los líderes de Edcamp tuitaron anuncios sobre próximos eventos y noticias de Edcamp y usaron *hashtags* para difundir las noticias ampliamente. De esta manera, una red de personas menos densamente conectadas podía escuchar y compartir las noticias de Edcamp. Una red con baja densidad ofrece potencialmente un mayor alcance a la información y los recursos nuevos. Sin embargo, a menudo debe depender de intermediarios clave para transmitir información a través de la red. Si estos intermediarios se caen, la red puede colapsar (Baker-Doyle, 2023).

A diferencia de los grupos privados de Facebook, un *hashtag* conecta temporalmente a las personas a través de redes diversas y de baja densidad. En el caso de Edcamp, estas conexiones eran entre maestros que normalmente no interactuaban debido a las divisiones entre distritos escolares, silos profesionales y otras barreras. Mientras que Edcamp reunía a personas para eventos, la oportunidad una vez o dos veces al año para que los miembros locales se conectaran en persona en un espacio físico fortalece algunos de los lazos y crea algunas camarillas locales. Estas redes de baja densidad y lazos débiles apoyan la introducción de nuevas ideas, pero la comprensión del material puede ser a veces superficial o débil si la interacción fue esporádica o no manchada.

A través de nuestros ejemplos de Edcamp y BAT demostramos que nuestro marco puede revelar diferencias significativas en los espacios creados y ocupados por grupos de docentes en red y que estas diferencias fueron informadas e impactadas por sus normas y prácticas organizacionales (ver tabla 2.1). Por ejemplo, observamos que Edcamp –que tiene sus raíces en la filosofía del espacio abierto (Owen, 2008)– ocupa espacios caracterizados

como una serie de nodos libremente conectados, mientras que BAT –que tiene un enfoque más tradicional del activismo de base– construye espacios caracterizados por redes «de cola larga» (Kilfoyle y Tomlinson, 2015).

Tabla 2.1. Comparación de las características geográficas sociales de Edcamp y BAT

Características	Edcamp	BAT
Espacios principales	En persona, X	Facebook, X
Orígenes culturales/históricos	Tecnología de código abierto	Organización comunitaria
Ritmos	Acelerado, sobre la marcha	Rápido, en enjambre
Redes	Baja densidad, alta diversidad ideológica	Camarillas, baja diversidad ideológica
Jerarquías	Estructura plana	Estructura «de cola larga» (vertical)

Por lo tanto, el marco de geografías sociales posdigitales ilumina cómo los esfuerzos de organización intentan aprovechar los espacios de organización en red. También ayuda a descubrir las estrategias de adaptación que los involucrados en la organización en red han utilizado para navegar por los espacios de organización en red. Por ejemplo, vemos que los maestros se han regulado a sí mismos y a las identidades de sus redes aprovechando las relaciones sociales, las reglas y el poder dentro y a través de diferentes espacios. Las actividades de Edcamp y de BAT y sus espacios asociados sugieren vías que otros esfuerzos de organización podrían explorar. La naturaleza de las redes y jerarquías en estos espacios también plantea interrogantes sobre los impactos a largo plazo de los modelos y estructuras de liderazgo asociados con la organización en red (Langman, 2005). Por ejemplo, aunque el movimiento Edcamp fue guiado por jerarquías relativamente más planas en sus inicios, supone un reto para un modelo de este tipo mantenerse a largo plazo.

En estos ejemplos también demostramos que los espacios creados y ocupados por los docentes en la organización en red constituían un tipo de contrapúblico en red que se rige por reglas

y dinámicas diferentes a los espacios escolares tradicionales y ofrece un ámbito a veces más seguro para docentes para explorar nuevas ideas, organizarse para la transformación y conectarse con otros docentes mediante geografías de tiempo y espacio. Esto es significativo, porque, si bien los maestros están posiblemente más cerca de muchos de los importantes desafíos que afronta la educación y regularmente se enfrentan a la carga de promulgar cambios que aborden esos desafíos, a menudo son excluidos de las conversaciones institucionales y de la toma de decisiones sobre políticas y reformas educativas. Al crear espacios alternativos donde pueden organizarse para el cambio, los docentes eluden las jerarquías tradicionales y crean nuevos caminos para el aprendizaje y la capacidad de impulsar el cambio institucional desde el exterior.

2.5. Aplicaciones futuras: implicaciones para investigadores y profesores

2.5.1. Perspectivas posdigitales sobre la organización

En este artículo, ofrecemos un marco para examinar el aprendizaje docente y cambiar el trabajo que conceptualiza los espacios digitales y físicos bajo un mismo paraguas. Aunque existen investigaciones sobre el aprendizaje en línea de los docentes y las redes de profesionales docentes, hay muy pocas que reorienten nuestra comprensión del aprendizaje y la colaboración de los docentes desde una demarcación del trabajo presencial y en línea para una conceptualización más holística del espacio que incluya tanto lo virtual como lo físico.

Con un enfoque holístico de los espacios, obtenemos una comprensión más amplia de la participación en los movimientos y el funcionamiento de la organización en red dirigida por maestros. Esta lente puede y debe ser desarrollada más por parte de los académicos y utilizada para examinar y enmarcar ejemplos específicos de organización en red dirigida por maestros.

Las redes, los movimientos sociales en red y las actividades de redes de docentes cambian con el tiempo (Carpenter *et al.*, 2022;

García *et al.*, 2014) y la investigación futura podría explorar las influencias en la evolución organizada en red dirigida por los docentes. La investigación longitudinal podría abordar la sostenibilidad de la organización en red dirigida por docentes, un área de preocupación con los movimientos sociales en red en general (Tufekci, 2017).

El movimiento Edcamp, por ejemplo, parecía perder algo de impulso cuando la Fundación Edcamp fue subsumida en una organización educativa sin fines de lucro más grande en 2020 y alrededor del mismo tiempo, la pandemia de covid-19, complicaba los eventos de desarrollo profesional y la capacidad de los docentes para participar en proyectos adicionales. Además, para entender los movimientos organizados en red, puede ser necesario profundizar en los factores contextuales e históricos que obligan a los docentes a organizarse para el cambio fuera de las estructuras de las organizaciones educativas tradicionales.

En última instancia, el conocimiento de cómo los maestros participan en la organización en red puede contribuir a una mejor comprensión de las fuerzas que afectan el cambio educativo e informar de actividades de organización futuras. A medida que las tecnologías digitales evolucionan y las barreras entre lo que está en línea y fuera de línea se erosionan, surgen nuevos arreglos espaciales posdigitales y patrones de interacción humana que se hacen eco de las viejas formas y labran nuevos terrenos. Marcos como el que se presenta aquí constituyen herramientas valiosas para examinar y describir estas aguas inexploradas en la educación y la formación de docentes.

2.5.2. Peligros y beneficios de los espacios contrapúblicos en red

Los espacios de organización en red pueden ser aquellos en los que se eluden las jerarquías sociales existentes, pero también es posible que estos espacios repliquen sistemas sociales de marginación (Benjamin, 2019; Reich e Ito, 2017). Este trabajo podría ayudar a aquellos que participan en el trabajo de organización en red a considerar cómo navegar estratégicamente o intentar o

dar forma a dichos espacios contrapúblicos. Llevar un nivel crítico de conciencia sobre cómo los grupos se organizan y experimentan jerarquías, redes y ritmos a través del espacio puede ayudar a revelar el *ethos*, la dinámica de poder y el enfoque de una organización.

Desarrollar la capacidad de evaluar las creencias subyacentes y la confiabilidad de los grupos en red es de suma importancia, especialmente en los espacios digitales, donde los individuos pueden proteger sus identidades (Carpenter *et al.*, 2019, 2020; Sawyer *et al.*, 2020). Por ejemplo, una organización puede propugnar ideales democráticos e inclusivos, pero, en la práctica, a través de su jerarquía de liderazgo o sus enfoques de establecimiento de redes, demostrar lo contrario. Investigaciones anteriores sobre algunos espacios en línea para docentes e *influencers* de la educación han demostrado que tales espacios y actores pueden ser alimentados por motivaciones comerciales, en lugar de centrarse en el aprendizaje o el cambio educativo (Carpenter *et al.*, 2023; Shelton *et al.*, 2020).

Las entidades que tradicionalmente se han involucrado en la organización de maestros serían sabias para tratar de entender la organización en red dirigida por maestros y sus ritmos, redes y jerarquías. Los sindicatos y las asociaciones profesionales pueden considerar cómo hacer uso de nuevos espacios para organizarse, así como cómo responder a la organización en red dirigida por los docentes. Cuando los intereses coinciden, un sindicato puede estar feliz de trabajar en paralelo o incluso en concierto con la organización en red (Brickner, 2016). Tal organización puede complementar potencialmente las actividades de las organizaciones tradicionales, pero debido a su naturaleza orgánica, a veces puede carecer de la disciplina y la mensajería coherente que tales organizaciones normalmente desean o requieren.

Quienes participan en la organización en red dirigida por maestros también deben considerar y acomodar la fragilidad de los espacios en línea y las vulnerabilidades, manipulación y vigilancia asociadas con las plataformas de redes sociales que utilizan (Rone, 2022; Tufekci, 2017; van Dijck y Poell, 2018). Como

se ha visto recientemente con X, las plataformas de redes sociales pueden cambiar drásticamente en un corto período de tiempo y esta inestabilidad puede socavar los esfuerzos para construir redes sostenibles a largo plazo. Los profesores que invirtieron una energía sustancial en el desarrollo de redes profesionales a través de X pueden, por ejemplo, dudar en dar la vuelta y verter nuevas energías en la organización en red a través de una plataforma como TikTok, dado que varios países y estados amenazaron recientemente con prohibir la plataforma (por ejemplo, Ingram, 2022; Marijolic, 2023). Y a medida que las guerras culturales en varios países afectan a la educación, los docentes también son más conscientes de los riesgos de colapso del contexto (Marwick y boyd, 2015) y buscan espacios relativamente más privados en los que llevar a cabo algunas de sus actividades de organización en red.

Los programas de preparación de maestros deben considerar la mejor manera de preparar a los aspirantes a docentes para el panorama profesional en evolución y particularmente para la participación potencial en la organización en red dirigida por maestros. Los programas de formación de docentes a menudo se esfuerzan por preparar a los graduados que participarán en actividades de aprendizaje profesional y activismo en curso (Cook, 2020) y deben abordar nuevas formas y espacios en los que se producen tales actividades y activismo. Los profesores noveles deben ser conscientes de la existencia de espacios de organización en red dirigidos por profesores. Dada la naturaleza abierta de muchos de estos espacios, los novicios podrían incluso involucrarse con algunas de estas redes de profesores antes de graduarse. Las oportunidades tempranas para interactuar con más miembros de su profesión prevista y participar en actividades profesionales colectivas pueden ayudar a los maestros antes del servicio (PST) a desarrollar sus identidades profesionales (Carpenter *et al.*, 2023; Hsieh, 2017).

2.6. Conclusión

La organización en red parece tener el potencial de proporcionar nuevos espacios para que los docentes participen en el activismo y el liderazgo que pueden beneficiar a los estudiantes y a los docentes por igual y contribuir al cambio educativo. Este capítulo proporciona un marco geográfico posdigital y social para obtener una mejor comprensión de las características de estos espacios. Al hacerlo, ha revelado dinámicas clave de poder, acceso y políticas que son moldeadas por los pueblos y las tecnologías que componen estos espacios. A medida que avanzamos hacia un futuro en el que lo digital y lo físico se entrelazan para restringir y permitir el aprendizaje, la educación y el poder, es fundamental que se desarrollen perspectivas como estas para revelar estas dimensiones.

Referencias

- Amond, M., Johnston, K., Millwood, R. y McIntosh, E. (2020). A decade of TeachMeet: an interpretive phenomenological analysis of participants' tales of impact. *6th International Conference on Higher Education Advances* (pp. 483-491). Universitat Politècnica de València.
- Anduiza, E., Cristancho, C. y Sabucedo, J. M. (2014). Mobilization through online social networks: the political protest of the indignados in Spain. *Information, communication y society*, 17 (6), 750-764.
- Apple, M. W. y Jungck, S. (1990). «You don't have to be a teacher to teach this unit»: teaching, technology, and gender in the classroom. *American Educational Research Journal*, 27 (2), 227-251.
- Badass Teachers Association (s. f.). *Badass Teachers Association - Staff*. Badass Teachers Association. <https://www.badassteacher.org/staff>
- Baker-Doyle, K. J. (2011). *The networked teacher: how new teachers build social networks for professional support*. Teachers College.
- Baker-Doyle, K. J. (2012). The social networks of new teachers: Locating and building professional support. *The New Educator*, 8 (1), 65-85.
- Baker-Doyle, K.J. (2017). *Transformative teachers: teacher learning and leadership in a connected world*. Harvard Education.

- Baker-Doyle, K.J. (2023). *Critical network literacy: designing humanizing professional development*. Harvard Education.
- Baker-Doyle, K. J. y Yoon, S. A. (2020). The social side of teacher education: implications of social network research for the design of professional development. *International Journal of Educational Research*, 101, 101563.
- Benjamin, R. (2019). *Race after technology: abolitionist tools for the new Jim Code*. Polity Books.
- Bhimji, F. (2016). Visibilities and the politics of space: refugee activism in Berlin. *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, 14 (4), 432-450.
- Black, P. y Wiliam, D. (2010). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92 (1), 81-90.
- Boggs, G. L. y Kurashige, S. (2012). *The next American revolution: sustainable activism for the twenty-first century*. University of California.
- Brass, D. J., Galaskiewicz, J., Greve, H. R. y Tsai, W. (2004). Taking stock of networks and organizations: a multilevel perspective. *Academy of Management Journal*, 47 (6), 795-817.
- Bretherton, L. (2012). The political populism of Saul Alinsky and broad based organizing. *The Good Society*, 21 (2), 261-278.
- Brickner, R. K. (2016). Tweeting care: educators' dissent through social media in the US and Canada. *Labour/Le Travail*, 77 (1), 11-36.
- Burt, R. S. (2004). Structural holes and good ideas. *American Journal of Sociology*, 110 (2), 349-399.
- Carpenter, J. P. (2016). Unconference professional development: Edcamp participant perceptions and motivations for attendance. *Professional Development in Education*, 42 (1), 78-99.
- Carpenter, J. P., Kimmons, R., Short, C. R., Clements, K. y Staples, M. E. (2019). Teacher identity and crossing the professional-personal divide on Twitter. *Teaching and Teacher Education*, 81, 1-12.
- Carpenter, J. P., Krutka, D. G. y Trust, T. (2022). Continuity and change in educators' professional learning networks. *Journal of Educational Change*, 23 (1), 85-113.
- Carpenter, J. P. y Linton, J. N. (2016). Edcamp unconferences: Educators' perspectives on an untraditional professional learning experience. *Teaching and Teacher Education*, 57, 97-108.
- Carpenter, J. P. y Linton, J. N. (2018). Educators' perspectives on the impact of Edcamp unconference professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 73, 56-69.

- Carpenter, J. P. y MacFarlane, M. R. (2018). Educator perceptions of district-mandated Edcamp unconferences. *Teaching and Teacher Education*, 75, 71-82.
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M. y Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103149.
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Rosenberg, J. M. y Hawthorne, K. A. (2023). Using social media in pre-service teacher education: the case of a program-wide Twitter hashtag. *Teaching and Teacher Education*, 104036.
- Carpenter, J. P., Shelton, C. C. y Schroeder, S. E. (2023). The education influencer: a new player in the educator professional landscape. *Journal of Research on Technology in Education*, 55 (5), 749-764.
- Carpenter, J., Tani, T., Morrison, S. y Keane, J. (2022). Exploring the landscape of educator professional activity on Twitter: an analysis of 16 education-related Twitter hashtags. *Professional Development in Education*, 48 (5), 784-805.
- Carpenter, J. P., Trust, T., Kimmons, R. y Krutka, D. G. (2021). Sharing and self-promoting: An analysis of educator tweeting at the onset of the covid-19 pandemic. *Computers and Education Open*, 2, 100038.
- Castells, M. (2015). *Networks of outrage and hope: social movements in the internet age*. Polity.
- Certeau, M de. (1984). *The practice of everyday life*. University of California.
- Cohen, D. K. (1990). A revolution in one classroom: the case of Mrs. Oublier. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12 (3), 311-329.
- Cook, M. P. (2020). Adopting hands-off approaches to activism: examining PSTs' experiences navigating visibility and vulnerability as teacher activists. *Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1177/0022487120979110>
- Costanza-Chock, S. (2012). Mic check! Media cultures and the Occupy movement. *Social Movement Studies*, 11 (3-4), 375-385.
- D'Amico, D. (2016). Teachers' rights versus students' rights: race and professional authority in the New York City public schools, 1960-1986. *American Educational Research Journal*, 53 (3), 541-572.
- DeLuca, K. M., Brunner, E. y Sun, Y. (2016). Constructing public space: Weibo, WeChat, and the transformative events of environmental activism in China. *International Journal of Communication*, 10, 19.

- Demski, J. (2012). Create your own un-conference. *T.H.E Journal*, 39 (5), 42-46.
- Edcamp Foundation (2014). *The Edcamp model: powering up professional learning*. Corwin.
- Fraser, N. (1990). Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text*, 25/26, 56-80.
- Freeman, L. C., White, D. R. y Romney, A. K. (1992). *Research methods in social network analysis*. Transaction.
- Friesen, N. (2010). Education and the social web: connective learning and the commercial imperative. *First Monday*, 15 (12).
- García, C., Bülow, M. V., Ledezma, J. y Chauveau, P. (2014). What can Twitter tell us about social movements' network topology and centrality? Analysing the case of the 2011-2013 Chilean student movement. *International Journal of Organisational Design and Engineering*, 4 (3-4), 317-337.
- Gecan, M. (2004). *Going public: an organizer's guide to citizen action*. Anchor.
- Gomez, M. y Journell, W. (2017). Professionalism, preservice teachers, and Twitter. *Journal of Technology and Teacher Education*, 25 (4), 377-412.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360-1380.
- Greenhalgh, S. P. y Koehler, M. J. (2017). 28 days later: Twitter hashtags as «just in time» teacher professional development. *TechTrends*, 61 (3), 273-281.
- Greenhow, C., Li, J. y Mai, M. (2019). From tweeting to meeting: expansive professional learning and the academic conference back-channel. *British Journal of Educational Technology*, 50 (4), 1656-1672.
- Hacıyakupoglu, G. y Zhang, W. (2015). Social media and trust during the Gezi protests in Turkey. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 20 (4), 450-466.
- Hargittai, E. (2008). The digital reproduction of inequality. En: D. Grusky (ed.). *Social stratification* (pp. 936-944). Westview.
- Hsieh, B. (2017). Making and missing connections: exploring Twitter chats as a learning tool in a preservice teacher education course. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 17 (4), 549-568.
- Ingram, D. (2022). Biden signs TikTok ban for government devices, setting up a chaotic 2023 for the app. *NBC News*. <https://www>.

[nbcnews.com/tech/tech-news/tiktok-ban-bidengovernment-college-state-federal-security-privacy-rcna63724](https://www.nbcnews.com/tech/tech-news/tiktok-ban-bidengovernment-college-state-federal-security-privacy-rcna63724).

- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J. y Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50 (10), 893-899.
- Jandrić, P., Ryberg, T., Knox, J., Lacković, N., Hayes, S., Suoranta, J. et al. (2019). Postdigital dialogue. *Postdigital Science and Education*, 1, 163-189.
- Kilfoyle, M. y Tomlinson, M. (2015). Badass teachers: fighting for education in the age of corporate reform. En: K. VanSlyke-Briggs, E. Bloom y D. Boudet (eds.). *Resisting reform: reclaiming public education through grassroots activism* (pp. 253-269). Information Age.
- Kramer, B. (2017). *A case study on leadership members in a teacher activist group: «The fight for public education is a fight for democracy»*. University of Toledo.
- Krutka, D. G. (2017). The #sschat network: history, purpose y implications of a subject-area community. En: P. Resta y S. Smith (eds.). *Society for Information Technology y Teacher Education International Conference* (pp. 2190-2200). Association for the Advancement of Computing in Education.
- Labianca, G. y Brass, D. J. (2006). Exploring the social ledger: negative relationships and negative asymmetry in social networks in organizations. *Academy of Management Journal*, 31 (3), 596-614.
- Langman, L. (2005). From virtual public spheres to global justice: a critical theory of internetworked social movements. *Sociological Theory*, 23 (1), 42-74.
- Lefebvre, H. (1977). Reflections on the politics of space. En: R. Peet (ed.). *Radical Geography* (pp. 339-352). Methuen and Company.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space* (trad.: D. Nicholson-Smith). Blackwell.
- Lefebvre, H. (2004). *Rhythmanalysis: space, time and everyday life* (trad.: S. Elden y G. Moore). Continuum.
- Levine, C. (2015). *Forms: whole, rhythm, network, hierarchy*. Princeton University.
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities: shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 221-227.

- Lieberman, A. y Pointer Mace, D. (2010). Making practice public: teacher learning in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 77-88.
- Lin, N. (2001). Building a network theory of social capital. En: N. Lin, K. Cook y R. S. Burt, (eds.). *Social capital in theory and research* (pp. 1-30). Aldine de Gruyter.
- Marcelo-Martínez, P. y Marcelo, C. (2023). Affinity spaces on a Twitter hashtag for teacher learning. *Globalisation, Societies and Education*. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2209511>
- Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C. y Marcelo, C. (2024). How and why teachers use social networks for professional learning. *Teacher Development*. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2296611>
- Marijolic, K. (2023). Public colleges across the country are banning TikTok on their networks. Here's what that means. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/public-colleges-across-the-country-are-banning-tiktokon-their-networks-heres-what-that-means>.
- Marwick, A. E. y Boyd, D. (2011). I tweet honestly, I tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience. *New Media y Society*, 13 (1), 114-133.
- Mehra, A., Kilduff, M. y Brass, D. J. (2001). The social networks of high and low self-monitors: Implications for workplace performance. *Administration Science Quarterly*, 46 (1), 121-146.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L. y Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27, 415-444.
- Moolenaar, N. (2010). *Ties with potential: nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams*. Netherlands Organisation for Scientific Research.
- Morozov, E. (2009). *The brave new world of slacktivism*. Foreign Policy. <http://foreignpolicy.com/2009/05/19/the-brave-new-world-of-slacktivism/>
- Naison, M. (2014). *Badass teachers unite! Writing on education, history, and youth activism*. Haymarket Books.
- Nagle, J. (2018). Twitter, cyber-violence, and the need for a critical social media literacy in teacher education: a review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 76, 86-94.

- Navarro, O. (2018). We can't do this alone: Validating and inspiring social justice teaching through a community of transformative praxis. *Curriculum Inquiry*, 48 (3), 335-358.
- Negroponte, N. (1998, 12 de enero). Beyond digital. *Wired*. <http://www.wired.com/wired/archive/6.12/negroponte.html>
- Norman, N. (2013). *The design of everyday things*. Basic Books.
- Owen, H. (2008). *Open space technology: a user's guide* (3.^a ed.). Berrett-Koehler.
- Poell, T. (2014). Social media and the transformation of activist communication: exploring the social media ecology of the 2010 Toronto G20 protests. *Information, Communication y Society*, 17 (6), 716-731.
- Pour-Khorshid, F. (2018). Cultivating sacred spaces: a racial affinity group approach to support critical educators of color. *Teaching Education*, 29 (4), 318-329.
- Quan, T., Bracho, C. A., Wilkerson, M. y Clark, M. (2019). Empowerment and transformation: Integrating teacher identity, activism, and criticality across three teacher education programs. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 41 (4-5), 218-251.
- Quinn, R. y Carl, N. M. (2015). Teacher activist organizations and the development of professional agency. *Teachers and Teaching*, 21 (6), 745-758.
- Reich, J. y Ito, M. (2017). *From good intentions to real outcomes: equity by design in learning technologies*. Digital Media and Learning Research Hub.
- Rickford, R. (2016). Black lives matter: toward a modern practice of mass struggle. *New Labor Forum*, 25 (1), 34-42.
- Robson, J. (2018). Performance, structure and ideal identity: reconceptualising teachers' engagement in online social spaces. *British Journal of Educational Technology*, 49 (3), 439-450.
- Rone, J. (2022). Fake profiles, trolls, and digital paranoia: digital media practices in breaking the Indignados movement. *Social Movement Studies*, 21 (1-2), 25-41.
- Rosenberg, J. M., Reid, J. W., Dyer, E. B., J Koehler, M., Fischer, C. y McKenna, T. J. (2020). Idle chatter or compelling conversation? The potential of the social media-based# NGSSchat network for supporting science education reform efforts. *Journal of Research in Science Teaching*, 57 (9), 1322-1355.

- Rowan, B., Miller, R. y Camburn, E. (2009). *School improvement by design: lessons from a study of comprehensive school reform programs*. Consortium for Policy Research in Education.
- Sawyer, A. G., Dredger, K., Myers, J., Barnes, S., Wilson, R., Sullivan, J. y Sawyer, D. (2020). Developing teachers as critical curators: Investigating elementary preservice teachers' inspirations for lesson planning. *Journal of Teacher Education*, 71 (5), 518-536.
- Schlozman, K. L., Verba, S. y Brady, H. E. (2013). *The unheavenly chorus: unequal political voice and the broken promise of American democracy*. Princeton University.
- Self, J. M. y Hudson, K. D. (2015). Dangerous waters and brave space: a critical feminist inquiry of campus LGBTQ centers. *Journal of Gay y Lesbian Social Services*, 27 (2), 216-245.
- Shelton, C., Schroeder, S. y Curcio, R. (2020). Instagramming their hearts out: what do edu-influencers share on Instagram? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20 (3), 529-554.
- Smith Risser, H. (2013). Virtual induction: a novice teacher's use of Twitter to form an informal mentoring network. *Teaching and Teacher Education*, 35, 25-33.
- Soja, E. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Wiley.
- Soja, E. (2009). *The city and spatial justice*. University of Minnesota.
- Spillane, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: the mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (2), 143-175.
- Stigler, J. W. y Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. Simon y Schuster.
- Trust, T., Krutka, D. G. y Carpenter, J. P. (2016). «Together we are better»: professional learning networks for teachers. *Computers y Education*, 102, 15-34.
- Tufekci, Z. (2017). *Twitter and tear gas: the power and fragility of networked protest*. Yale University.
- Valdez, C., Curammeng, E., Pour-Khorshid, F., Kohli, R., Nikundiwe, T., Picower, B., Shalaby, C. y Stovall, D. (2018). We are victorious: educator activism as a shared struggle for human being. *The Educational Forum*, 82 (3), 244-258

- Van Dam, A. (2019). *Teacher strikes make 2018 the biggest year for worker protest in a generation*. Washington Post. https://www.washingtonpost.com/us-policy/2019/02/14/with-teachers-lead-more-workers-went-strike-than-any-year-since/?noredirect=on&utm_term=.a47ecbfe536a
- Van Dijck, J. y Poell, T. (2018). Social media platforms and education. En: J. Burgess, A. Marwick y T. Poell (eds.). *The Sage handbook of social media* (pp. 579-591). Sage.
- Van Slyke-Briggs, K. (2015). Harnessing the smart mob: using social media to enact change. En: K. VanSlyke-Briggs, E. Bloom y D. Boudet (eds.). *Resisting reform: reclaiming public education through grassroots activism* (pp. 285-300). Information Age.
- Wellman, B. y Frank, K. A. (2001). Network capital in a multilevel world: getting support from personal communities. En: N. Lin, K. Cook y R. S. Burt (eds.). *Social capital in theory and research* (pp. 233-274). Aldine de Gruyter.
- Will, M. (2018, 29 de marzo). Push for higher teacher pay has a new starting point: Facebook. *Edweek*. <https://www.edweek.org/ew/articles/2018/03/29/push-higher-teacher-pay-new-starting-point.html>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 89-99.

Liderazgo educativo en la era digital: buenas prácticas de docentes transformadores en redes sociales

DRA. PAULA MARCELO-MARTÍNEZ
Universidad de Huelva

3.1. Introducción

En el contexto educativo actual, los procesos de aprendizaje no se limitan a los espacios formales y estructurados que tradicionalmente asociamos con la escolarización y la formación profesional. Los docentes, en particular, están inmersos en un proceso continuo de aprendizaje que va más allá del aula y los cursos formales, abarcando un amplio espectro de experiencias y actividades que contribuyen significativamente a su desarrollo profesional. Autores como Livingstone (1999) y Tough (2002) conceptualizaron el aprendizaje adulto utilizando la metáfora de un iceberg. Según ellos, el 90 % de este aprendizaje no es visible y solo un 10 % es observable. La punta del iceberg, ese 10 %, se relaciona con los procesos de aprendizaje formales y reconocidos. En contraste, el 90 % restante, que permanece oculto bajo el agua, representa los procesos de aprendizaje informal que los docentes desarrollan en su práctica diaria.

A lo largo de las últimas décadas, se han propuesto múltiples definiciones de aprendizaje informal. Estas definiciones tienen sus raíces en las ideas de Dewey (1938), quien subrayó la importancia de aprender a partir de la experiencia y la reflexión y su conexión con el contexto cercano. Aunque han pasado años desde esta concepción de la educación, sus principios siguen vigentes y

se han trasladado al fenómeno del aprendizaje informal. Watkins y Marsick (1992) describieron el aprendizaje informal como un proceso basado en la experiencia, conectado con el entorno de trabajo, orientado a la acción y potenciado por la proactividad, la reflexión crítica y la creatividad. Otros autores lo definen como «cualquier actividad que involucre la intención de comprensión, conocimiento o habilidad que ocurre fuera del currículo y de instituciones educativas» (Livingstone, 1999, p. 4). Más recientemente, otros estudios han definido el aprendizaje informal como espontáneo (Eaton, 2010; Greenhow y Lewin, 2016), autónomo (Kyndt *et al.*, 2014), basado en la experiencia (Jeong *et al.*, 2018) y altamente integrado y contextualizado con las prácticas diarias de la labor docente (Greenhow y Lewin, 2016).

A pesar de la abundancia de definiciones sobre el aprendizaje informal, identificar cuándo y cómo ocurre no es sencillo. Su naturaleza autodirigida y no estructurada (Eraut, 2010) puede justificar la dificultad de cuantificarlo (Kyndt *et al.*, 2014; Sangrà y Wheeler, 2013). Este aprendizaje sucede fuera del currículo institucional (Schugurensky, 2000), pero es contextualmente relevante para el puesto de trabajo (Eraut, 2010). Desempeña un papel crucial en el desarrollo profesional docente, proporcionando una vía alternativa para la adquisición de conocimientos y habilidades fuera de los contextos tradicionales y formales de educación (Fraser, 2010; Hashim y Carpenter, 2019; Kwakman, 2003).

A diferencia de los procesos de aprendizaje formales, que se enfocan en la acreditación y certificación, el aprendizaje informal permite a los docentes adquirir conocimientos prácticos y contextualizados, relevantes para su trabajo diario (Ellinger, 2004). A medida que los docentes buscan mejorar sus prácticas y adaptarse a los constantes cambios en el entorno educativo, el aprendizaje informal se ha convertido en una herramienta útil para adquirir conocimientos, habilidades y competencias relevantes. Este tipo de aprendizaje ha atraído una considerable atención en los últimos años por ser el más frecuente en el lugar de trabajo (Doyle y Young, 2008; Eraut, 2004; Kyndt *et al.*, 2016).

No obstante, es crucial no idealizar el aprendizaje informal ni demonizar el formal. Estas dos formas de aprendizaje no deben

ser vistas como opuestas (Kyndt *et al.*, 2016). En realidad, representan dos extremos de un continuo de desarrollo profesional en el que, en un extremo, se encuentra el aprendizaje formal, organizado y secuenciado y en el otro, el aprendizaje informal, desorganizado y surgido del trabajo, la indagación y la exploración individual. Por lo tanto, el aprendizaje formal e informal deben considerarse como parte de un mismo continuo en los procesos de mejora de la práctica docente.

Una de las preguntas recurrentes en la investigación es cómo ocurre el aprendizaje informal. Con el avance de la digitalización y el surgimiento de entornos de aprendizaje en red, se han desarrollado nuevas vías para un aprendizaje informal, no estructurado, espontáneo y social (Dabbagh y Kitsantas, 2012; Mardis, 2013; Yang *et al.*, 2013). A veces, estos espacios digitales sustituyen las oportunidades de desarrollo profesional tradicionales, formales y organizadas (Fischer *et al.*, 2019). Actualmente, hay numerosas evidencias de opciones abiertas y en línea para el aprendizaje informal de los docentes (Prestridge, 2019; Vu *et al.*, 2014).

Nos preguntamos, entonces, ¿cuáles son los espacios digitales que los docentes utilizan para adquirir aprendizaje informal y contribuir a su desarrollo profesional? En el siguiente epígrafe, analizaremos los contextos digitales que facilitan la generación de oportunidades de aprendizaje para los docentes, entendiendo que estos espacios representan una oportunidad para fomentar la interacción entre docentes, sin importar su ubicación geográfica. Analizaremos, además, buenas prácticas de docentes proactivos que pueden servir para inspirarnos a entrar en estas redes para consumir, pero también producir contenido educativo para la comunidad.

3.2. Docentes proactivos y transformadores en redes sociales

Actualmente, es cada vez más común que los docentes utilicen herramientas digitales y espacios conectados para enriquecer su práctica pedagógica y mejorar su desarrollo profesional (Prestri-

dge, 2019; Schrum, 1999; Simonson *et al.*, 2011). Con la llegada de los espacios online, los docentes tienen acceso a una vasta gama de recursos, comunidades de aprendizaje, formaciones online y herramientas de colaboración que les permiten desarrollar sus conocimientos y habilidades de manera flexible y personalizada. Estos entornos conectados ofrecen diversas oportunidades de aprendizaje que complementan, o, incluso, reemplazan las formaciones presenciales tradicionales (Trust *et al.*, 2016). Esto les facilita conectarse con docentes fuera de su contexto físico, acceder a recursos útiles, interactivos y personalizables y participar en debates que mejoran su práctica docente (Krutka *et al.*, 2018). Además, estos espacios fomentan la comunicación y el intercambio de ideas. Son entornos que permiten interactuar y colaborar en cualquier momento y lugar, aumentando así la flexibilidad y accesibilidad para los docentes (Curtis y Lawson, 2001). Tal flexibilidad es altamente valorada, ya que permite a los docentes aprender a su propio ritmo y adaptar su desarrollo profesional a sus responsabilidades profesionales y personales (Dede *et al.*, 2009).

A medida que los docentes buscan mejorar su práctica y mantenerse actualizados en un entorno educativo en constante evolución, los espacios digitales han surgido como entornos fundamentales para el aprendizaje informal. En los últimos años también hemos visto emerger a docentes con un alto poder de liderazgo y actividad en entornos online, que facilitan la generación de aprendizajes informales para otros docentes (Daly y Finigan, 2010; Fischer *et al.*, 2019; Fishman, 2016; Fox y Wilson, 2015). Estos son conocidos como *teacherpreneurs* o «docentes emprendedores» (Berry, 2015; Berry *et al.*, 2013; Carpenter *et al.*, 2018; Carpenter *et al.*, 2020; Carpenter *et al.*, 2022; Shelton y Archambault, 2019), docentes con capacidad de liderazgo que comparten materiales educativos, información y contenidos a través de espacios online y son reconocidos por sus colegas (Shelton y Archambault, 2018, 2019). Berry (2015) exploró la figura de los *teacherpreneurs* desde la perspectiva del emprendimiento social, similar a la idea de los docentes como artesanos independientes (Huberman, 1993) y, más recientemente, como

artesanos digitales (Marcelo *et al.*, 2022). Si bien la participación en plataformas de intercambio de recursos no garantiza éxito económico para todos, algunos vendedores logran recibir compensaciones significativas (Koehler *et al.*, 2020).

Como hemos analizado previamente, las redes sociales apoyan significativamente el aprendizaje informal de los docentes que participan en ellas. Al considerar las redes sociales como un medio que fomenta la participación de la comunidad docente en conversaciones centradas en temas de interés, emerge la figura de los «líderes de opinión» (Katz y Lazarsfeld, 1964). Estos líderes se definen como usuarios que ejercen una fuerte influencia en las actitudes y comportamientos del público (Godey *et al.*, 2016). Originado en el ámbito del *marketing* y comercio, este término puede extrapolarse al ámbito educativo. Los líderes de opinión tienen un papel central y estructural en una red social y pueden influir en el comportamiento de otros usuarios. Son ellos quienes permiten que la información generada dentro de un espacio de afinidad se difunda y alcance a una gran cantidad de usuarios de la red (Fischer *et al.*, 2019).

Este rol asumido por docentes que inspiran y motivan a otros a participar en redes sociales tiende hacia un liderazgo distribuido y colaborativo, donde el conocimiento no solo se genera, sino que también se comparte y difunde (Hargreaves y Fink, 2006). Este tipo de liderazgo, centrado en el docente, ha sido retratado en la literatura con el concepto *Teacher-led*, un movimiento social y conectado en educación que está transformando al docente de una figura aislada y pasiva a una activa y conectada. Estos movimientos son liderados por «docentes transformadores» (Baker-Doyle, 2021), figuras que tienen un amplio impacto en el desarrollo profesional docente a través de medios informales.

El término «docente transformador» ha sido utilizado en la investigación educativa desde los años noventa del siglo pasado para referirse a docentes que buscan fomentar cambios sociales positivos a través de su trabajo. Desde esa década, los espacios a través de los cuales los docentes transformadores actúan han evolucionado, pasando de lo local a lo digital (Baker-Doyle,

2021). Si anteriormente hablamos del carácter aislado de la profesión docente (Hur y Brush, 2009), ahora destacamos el impacto de las redes sociales para promover aprendizajes colaborativos y distribuidos entre los docentes.

En el ámbito educativo han surgido términos alternativos para dar significado al liderazgo que se desarrolla en redes sociales como mecanismo para el aprendizaje docente. En los últimos años, hemos observado una terminología relacionada con la actividad de los docentes con liderazgo en redes sociales. Recientemente, Carpenter y colegas (2022) caracterizaron la figura del docente que utiliza redes sociales con fines profesionales. Estos autores propusieron tres figuras diferentes: *teacherpreneurs* (docentes emprendedores), microcelebridades e *influencers* educativos (figura 3.1). Estas tres figuras forman parte de un fenómeno más amplio de docentes que utilizan las redes sociales. En concreto, se enfocan en aquellos docentes que emplean redes sociales para atraer grandes audiencias de seguidores y monetizar esta

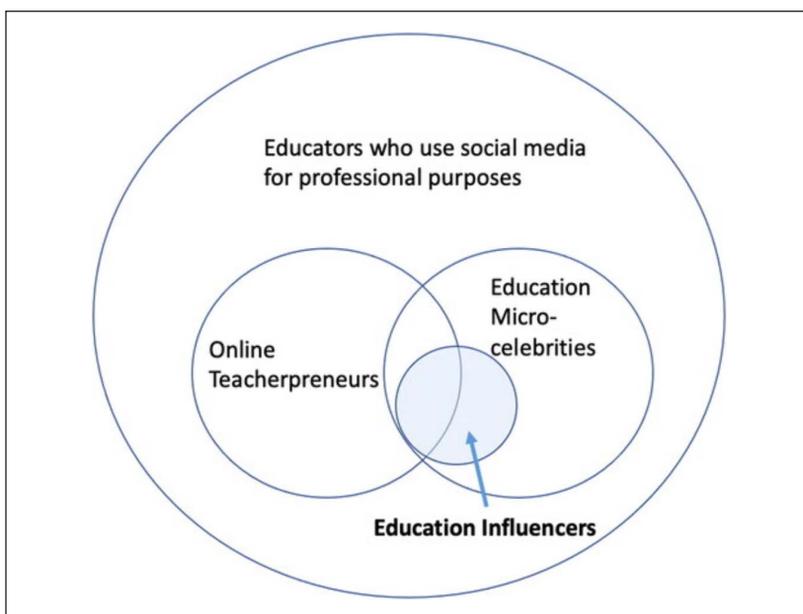


Figura 3.1. Clasificación de *influencers* educativos, *teacherpreneurs* y *micro-influencers* propuesta por Carpenter *et al.*, (2022).

atención. Sugieren que, aunque los online *teacherpreneurs* suelen vender sus propios recursos para el aula en plataformas de pago como TeachersPayTeachers, no necesariamente alcanzan el estatus de *influencers* educativos. Estos últimos son docentes que han logrado un gran número de seguidores en las redes sociales y utilizan su influencia para promocionar productos educativos, como licencias de herramientas, aplicaciones o materiales. En ocasiones, estos se convierten en «embajadores» de marcas o productos educativos, buscando compensación económica por su capacidad de influencia sobre otros docentes (Saldaña *et al.*, 2019).

Los autores también proponen que una pequeña minoría de docentes ha alcanzado el estatus de microcelebridad, actuando como intermediarios, creadores y difusores de conocimiento. Las microcelebridades son usuarios que no son conocidos fuera del entorno online (Marwick y boyd, 2011). Son docentes vistos como personas ordinarias que utilizan espacios digitales para adquirir seguidores en nichos concretos de las redes sociales, como podría ser el ámbito educativo a través de la plataforma TeacherPayTeachers (Khamis *et al.*, 2017). Para estas personas es crucial ser percibidas como auténticas, familiares e íntimas, mucho más accesibles que las celebridades tradicionales. En muchas ocasiones esta autenticidad no es espontánea, sino que es cuidadosamente cultivada mediante estrategias para reflejar esta imagen (Marwick y boyd, 2011). En el ámbito educativo, las microcelebridades pueden ser vistas como un modo de ejercer un liderazgo constructivista.

El término de *influencers* educativos, o *edu-influencers* (Carpenter *et al.*, 2022; Gil-Quintana y Vida de León, 2021; Marcelo y Marcelo-Martínez, 2021; Marcelo *et al.*, 2022), se refiere a docentes con una elevada actividad en redes sociales que, a través de sus prácticas, inspiran a otros docentes, facilitan la interacción y el flujo de información y contenido educativo relevante (Marcelo y Marcelo-Martínez, 2021; Marcelo-Martínez y Marcelo, 2023). Estos docentes se caracterizan por la búsqueda de la transparencia, la horizontalidad y la negación del liderazgo tradicional (Marcelo *et al.*, 2022). Una investigación reciente puso

de manifiesto estos tres principios en una muestra de *influencers* educativos entrevistados. El principio de transparencia se observó a lo largo de las entrevistas en la insistencia por parte de los docentes en compartir de manera altruista sus opiniones y recursos. Este principio no solo se refiere a la accesibilidad de recursos y materiales, sino también al principio de horizontalidad en la construcción de conocimiento entre docentes. Esto recupera el enfoque de Huberman (1993) sobre el docente como artesano independiente que diseña y crea sus propios recursos, compartiéndolos con la comunidad online (Marcelo *et al.*, 2022). Estos docentes se distancian del concepto de online *teacherpreneur*, que ha ganado popularidad en los últimos tiempos (Koehler *et al.*, 2020; Shelton y Archambault, 2019).

En segundo lugar, los docentes entrevistados asumen un principio de horizontalidad en los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional docente, un aprendizaje que puede realizarse en cualquier momento y lugar. Por último, el principio de negación del liderazgo se manifiesta en la autopercepción que estos docentes tienen sobre su actividad en redes. Aunque reniegan del término *influencer* educativo, reconocen su capacidad de liderazgo en redes. Son conscientes del poder de influencia que ejercen, pero lo ven desde una perspectiva de apoyo altruista hacia la comunidad educativa.

3.3. ¿Dónde encontramos a los docentes transformadores?

La investigación ha demostrado que los docentes transformadores conectados son profesionales que están comprometidos cívica y políticamente, un concepto conocido en el lenguaje anglosajón como *teacher agency*. Estos docentes transformadores, guiados por principios centrados en la justicia social en educación, juegan un papel crucial en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, más que cualquier otra medida de calidad educativa. Tres movimientos culturales influyen en sus principios: cultura participativa, organización comunitaria de base e

investigación docente. En la era digital, los docentes transformadores no solo están conectados, sino que son agentes de cambio comprometidos con prácticas culturales que fomentan la acción. Este movimiento Teacher-led está redefiniendo el concepto de docente, pasando de ser un trabajador aislado, pasivo y técnico, a una figura activa, sociopolíticamente comprometida y líder en la creación de conocimiento y prácticas educativas contemporáneas. Los principios clave que impulsan a estos docentes transformadores se centran en el conocimiento transformador y en las relaciones transformadoras, como se muestra en el marco de aprendizaje para líderes docentes. Los docentes transformadores que además de poseer un compromiso social y educativo tienen presencia en redes sociales desempeñan un papel fundamental como figuras que influyen en el aprendizaje y desarrollo profesional de otros docentes. A través de su actividad en estas plataformas, no solo comparten recursos y estrategias pedagógicas, sino que también actúan como modelos y líderes de opinión, generando un impacto significativo en la comunidad educativa.

Estos docentes transformadores utilizan las redes sociales para difundir prácticas educativas innovadoras, fomentan las conversaciones y debates sanos y constructivos e instan a la comunidad a reflexionar sobre temas cruciales en educación como la justicia social o la diversidad. No solamente actúan como moderadores y productores de contenido, sino que, además, aportan algo extremadamente útil dentro del entorno de la red social, que es el proporcionar apoyo emocional, pedagógico y didáctico a los compañeros y compañeras. Al compartir sus experiencias y conocimientos, facilitan un aprendizaje colaborativo y continuo que trasciende las barreras geográficas y temporales. Esto permite que los docentes, independientemente de su ubicación, accedan a una red de apoyo y recursos que enriquece su práctica diaria. Se trata de profesionales que contribuyen a la profesionalización de la enseñanza, a desarrollar un nuevo profesionalismo al promover una cultura de aprendizaje abierto y compartido. Al hacerlo, desafían el aislamiento tradicional de la profesión docente (Lortie, 1975), creando comunidades de práctica que permiten el intercambio constante de ideas y soluciones a proble-

mas comunes. Esta dinámica fortalece el sentido de pertenencia y colaboración entre los docentes y potencia su capacidad para implementar cambios significativos en sus contextos educativos.

La influencia de estos docentes en las redes sociales también se manifiesta en la manera en que inspiran a otros a adoptar un enfoque más proactivo y crítico hacia su desarrollo profesional. A través de sus publicaciones, contenido y conversaciones motivan al resto de la comunidad a reflexionar sobre sus prácticas, a explorar nuevas metodologías y mantenerse actualizados con aquellas metodologías o enfoques pedagógicos que puedan encajar bien con su contexto educativo. Este liderazgo distribuido y colaborativo no solo eleva la calidad de la enseñanza, sino que también empodera a los docentes para que se conviertan en agentes de cambio dentro de sus propias instituciones.

Ahora bien, ¿dónde encontramos a estos docentes transformadores en un océano tan inmenso como son las redes sociales? Esta es la pregunta que trataremos de responder en este capítulo, ofreciendo una guía para comenzar a construir tu comunidad docente en redes sociales y que puedas, desde este momento, comenzar a aprender de ellos/as.

3.4. Docentes transformadores en redes sociales: una guía para comenzar

Previamente hemos analizado el valor que tienen las redes sociales como medio de apoyo al desarrollo profesional docente. Sin embargo, las redes sin los docentes activos y transformadores no tienen mayor valor que servir de espacios en los que perderte en conversaciones vacías de contenido y sentido. En estas líneas se presentará un listado de usuarios que se han consolidado como sujetos referentes en redes sociales. Son algunos de los docentes transformadores y proactivos de los que hablamos previamente y que recomendamos seguir si deseamos ampliar nuestro PLE y seguir aprendiendo de ellos/as.

3.4.1. Docentes transformadores en Educación Infantil

@fernando_marti7 se define a sí mismo en su perfil de X como un enamorado de las nuevas tecnologías y las metodologías activas. Este profesor de Infantil y Primaria utiliza su perfil para compartir recursos educativos innovadores y técnicas pedagógicas que captan la atención y el interés de sus seguidores. También se dedica a formar al profesorado en herramientas y entornos digitales que les permitan desarrollar sus propios materiales y recursos que –¿por qué no?– se animen a compartir con su comunidad.

@cecigodel es maestra de Educación Infantil e inunda sus redes con actividades creativas y lúdicas diseñadas para desarrollar las habilidades cognitivas y sociales de los más pequeños. En sus publicaciones encontrarás desde manualidades que llevar al aula hasta estrategias de juego, todas pensadas para hacer del aprendizaje una experiencia divertida y enriquecedora. A través de su blog *Un corcho en la cocina*,¹ comparte sus materiales, recursos, actividades y reflexiones.

@de_infantil, o Lola Cabrillana, es una maestra de Educación Infantil, escritora y activista gitana nacida en Málaga, España. Es conocida por su trabajo en el ámbito de la educación infantil y por su lucha contra los prejuicios y el racismo hacia la comunidad gitana. Lola utiliza su perfil de X para compartir reflexiones y reivindicaciones sobre la importancia de una sociedad inclusiva y libre de intolerancia, promoviendo valores como el respeto, la empatía y la tolerancia, tanto dentro como fuera del aula.

@elnidodepippi es la cuenta de X de Elena Gozávez, una maestra de Educación Infantil que se destaca por su enfoque innovador en la enseñanza a través de la gamificación y el aprendizaje basado en proyectos (ABP). En su perfil, Elena comparte recursos didácticos, experiencias de aula y reflexiones sobre la educación emocional y en valores. Elena ha implementado varios proyectos de gamificación en su centro educativo, como «Alian-

1. <https://uncorchoenlacocina.blogspot.com/>

za STEAM: mujeres en pie de ciencia», que promueve la igualdad de género y la participación de las mujeres en las áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). Además, su cuenta y blog son un espacio donde se comparten actividades que fomentan la creatividad, el respeto al medio ambiente y la colaboración familiar en la educación de los niños. Elena ha recibido varios premios, como el premio Espiral 2019, y ha sido finalista en concursos educativos importantes, lo que refleja su dedicación y excelencia en el ámbito educativo.

El perfil de Instagram **@entrepetits** está gestionado por Cori, una maestra de Educación Infantil especializada en la etapa de 0 a 3 años. En su cuenta, Cori comparte contenido relacionado con su experiencia y prácticas en la educación de niños/as pequeños/as. Sus publicaciones incluyen recursos didácticos, actividades educativas y consejos para padres y docentes sobre cómo fomentar el desarrollo y aprendizaje en la primera infancia. Además de su perfil de Instagram, Cori tiene una página web llamada Entrepetits, donde ofrece un dossier formativo para docentes y padres. Cori también está presente en otras plataformas como TikTok bajo el nombre de usuario **@cori_entrepetits**, donde continúa compartiendo su pasión y conocimientos sobre la educación infantil.

La cuenta de Instagram **@daletiempoalaprendizaje** es gestionada por Patricia Martínez Giménez, quien comparte contenido educativo para apoyar a los docentes con actividades didácticas y recursos pedagógicos. Su perfil incluye materiales como juegos de tabú, tarjetas de emociones y actividades de subitización. Además, Patricia tiene una página web, Dale Tiempo al Aprendizaje,² donde profundiza en estos recursos y ofrece más detalles sobre sus métodos y herramientas educativas, ofreciendo, así, un espacio en el que poder localizar sus recursos de forma sencilla.

El perfil de Instagram **@ElenaNubes** es gestionado por Elena Nubes, una maestra de Infantil apasionada por las nuevas tecnologías y el diseño de recursos educativos. En su cuenta, Elena comparte actividades y herramientas didácticas innovadoras que utiliza en su aula para fomentar el aprendizaje a través del juego

2. <https://daletiempoalaprendizaje.blogspot.com/>

y la experiencia. Elena también tiene una página web³ donde ofrece recursos descargables y reutilizables para docentes. Estos recursos incluyen plantillas interactivas creadas con herramientas como Canva y Genially, que son utilizadas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

Señorita Rotesmeyer, conocida en X como **@larotesmeyer** (o Charo, para quien haya interactuado con ella), es una maestra que conecta con su comunidad a través del humor y el arte (a ella, de esto, le sobra). En su cuenta, comparte anécdotas y situaciones del día a día en el aula, utilizando *stickers*, imágenes y memes para ilustrar esos momentos que todos los profesores conocen bien. Lo que hace especial a «la Rotes» es cómo logra capturar la esencia de la vida docente con un toque de humor y realidad que resuena profundamente con sus seguidores. Sus tuits no solo son divertidos, sino que también ofrecen un respiro y un sentido de comunidad entre los docentes que se ven reflejados en sus experiencias cotidianas. Además, es una fiel adalid del #claustrovirtual y las #CharlasEducativas (de los que hablaremos más adelante).

3.4.2. Docentes emprendedores en Educación Primaria

@BeatrizCerdan: Beatriz Cerdán es una docente muy activa en X, especializada en compartir contenido relacionado con las metodologías activas y el uso de tecnología que ella hace en su contexto educativo. En su perfil comparte una variedad de recursos educativos, reflexiones sobre su práctica docente y experiencias en el aula. Participa en *hashtags* que ya hemos mencionado previamente, como el de la #EduJornada del #ClaustroVirtual y las #CharlasEducativas, donde ha colaborado en varias ocasiones con otros profesionales del ámbito educativo para promover prácticas innovadoras. Beatriz también utiliza su plataforma para charlar y debatir sobre temas relevantes en la educación y dar su apoyo a compañeros/as con consejos sobre el día a día en el aula.

3. <https://sites.google.com/view/elenanubes/p%C3%A1gina-principal>

@bichiteacher: Loreto es una docente de educación primaria que utiliza su cuenta de Instagram para compartir su propio contenido educativo centrado en actividades de aprendizaje creativas, manipulativas e interactivas. En su perfil ofrece recursos que ella misma diseña para fomentar el aprendizaje a través del juego, tales como manualidades, juegos interactivos y proyectos creativos. Loreto también deja hueco para dar consejos y ofrecer estrategias para otros docentes que estén interesados en mejorar su práctica educativa, con un enfoque en la enseñanza dinámica y participativa.

@by_teacher_ines: Inés es una profesora que utiliza su cuenta de Instagram para compartir actividades didácticas y recursos pedagógicos, dirigidos principalmente a la educación infantil y primaria. Su contenido incluye materiales descargables, ideas para actividades interactivas y consejos prácticos para la inclusión del ABJ (aprendizaje basado en juegos) en el aula. Además, ha elaborado en varias ocasiones el «cuaderno docente», que ella misma se encarga de compartir con su comunidad.

@mirinconfavorito1 es una joya en Instagram para docentes de educación infantil y primaria que buscan inspiración y creatividad. Este perfil ofrece una gran colección de recursos educativos y actividades diseñadas para fomentar en el alumnado la imaginación y el aprendizaje a través del juego. Con un enfoque en la innovación y la diversión, Mirinconfavorito1 proporciona herramientas prácticas y motivadoras que hacen del aula un lugar emocionante y acogedor para los estudiantes.

@miriam_eslteacher es una entusiasta docente de inglés como segunda lengua que utiliza su cuenta de Instagram para enriquecer la enseñanza del idioma. Miriam comparte en su perfil cientos de recursos, desde actividades interactivas y juegos lingüísticos hasta consejos prácticos para la enseñanza efectiva del inglés. Su perfil es una fuente de inspiración y apoyo para otros docentes de ESL, proporcionando ideas innovadoras y motivadoras para llevar a cualquier aula.

Carlos Chamorro, conocido en X como **@maestrocarlofef**, es un maestro de Educación Primaria y especialista en educación física. Se destaca por su pasión por la innovación educativa y su enfoque en la integración de la tecnología y las metodologías

activas en el aula. Carlos es coordinador #CompDigEdu y director pedagógico de Educación Física en @opospills (academia de oposiciones a la que, de paso, os recomendamos seguir). En su página web PiEfcitos⁴ ofrece recursos y estrategias en el ámbito de la educación física. En su sitio se pueden encontrar artículos, proyectos y materiales didácticos que apoyan tanto a docentes como a estudiantes en su desarrollo físico y educativo.

@alehoppp, o Alejandra Fernández, es una docente de Primaria innovadora que participa activamente en la comunidad educativa de X. En su perfil, Alejandra comparte recursos educativos, experiencias en el aula y reflexiones sobre la práctica docente. Se especializa en metodologías activas, concretamente en el método de aprendizaje de las matemáticas «método Singapur» y la integración de tecnología en la enseñanza. Es otra de las adalides del #claustrvirtual y las #CharlasEducativas, habiendo participado en distintos eventos educativos como la #Edujornada.

Dácil González, conocida en X como **@dacilgonz** (o Sita Dácil), es docente de Primaria y formadora certificada por Google, así como Apple Teacher. En su perfil, Dácil comparte una gran variedad de recursos educativos y experiencias relacionadas con el uso de la tecnología en el aula, especialmente enfocadas en la enseñanza primaria. Dácil es reconocida por sus innovadores proyectos educativos, que combinan elementos de gamificación y aprendizaje interactivo para hacer que las matemáticas y otras materias sean más atractivas y accesibles para los estudiantes. Además de su actividad en la plataforma, Dácil colabora con Sandbox Educación (Sanboxeduca), donde desarrolla y diseña recursos y juegos educativos.

3.4.3. Docentes emprendedores en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

@ramon_besonias: Ramón Besonías es profesor de Filosofía y conocido en redes por compartir en su perfil recursos y estrategias

4. <https://piefcitos.wordpress.com/>

para aplicar la metodología *visual thinking* en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En su página web⁵ comparte con la comunidad los proyectos que desarrolla, entre los que destacamos el proyecto «Mejor dibújame», o su reciente canal de Telegram sobre IA educativa, un área en el que se está especializando en la actualidad.

@dchicapardo: Domingo Chica Pardo es profesor de Inglés en Educación Secundaria Obligatoria. Utiliza su cuenta de X para compartir recursos didácticos, reflexiones sobre la enseñanza y la evaluación y experiencias en el aula. Es un firme defensor de la evaluación formativa y el aprendizaje basado en evidencias, temas que cobran protagonismo dentro de sus conversaciones en la red social. Además, comparte su conocimiento y experiencia en su blog,⁶ donde publica artículos sobre herramientas y estrategias pedagógicas

@rosaliarte: Rosa Liarte podría describirse como una mujer todoterreno. Es profesora de Geografía e Historia, también es formadora de docentes y posee una de las cuentas de Instagram y X con más contenido educativo en forma de videotutoriales, consejos o ideas de actividades. En su perfil de X y de Instagram comparte cientos de recursos educativos, estrategias didácticas y reflexiones sobre la implementación de metodologías activas, como, por ejemplo, el *flipped classroom*. Además, Rosa es autora del blog rosaliarte.com, donde publica artículos sobre herramientas digitales, metodologías educativas y sus experiencias en el aula. Entre los contenidos que genera diariamente destacan los tan valorados tutoriales sobre aplicaciones educativas, el análisis de libros sobre educación, o entrevistas con otros profesionales del ámbito educativo en su pódcast «Café con Rosa Liarte».

Paco Pajuelo está detrás del perfil de Instagram **@sociales_xxi** y de TikTok **@el_de_sociales**. Paco es un profesor de Historia del Arte y Geografía, que comparte, a través de sus espacios digitales, los materiales que elabora para sus clases. En su cuenta, apreciamos recursos educativos, noticias relevantes y reflexio-

5. <https://sites.google.com/view/ramonbesonias/inicio?authuser=0>

6. <https://domingochica.com/blog/>

nes sobre la práctica docente en estas materias. El objetivo de este perfil es promover un aprendizaje crítico y significativo, utilizando métodos tradicionales e innovadores para captar el interés de los estudiantes y fomentar una comprensión profunda de los temas sociales e históricos.

@profe_historia es una docente de Geografía e Historia que utiliza su cuenta de Instagram para compartir recursos, noticias y reflexiones sobre la enseñanza de esta materia. Se esfuerza por que la historia sea más accesible y relevante para los estudiantes, utilizando para ello una gran variedad de herramientas y metodologías que le ayudan a fomentar entre sus estudiantes un aprendizaje activo y participativo, conectando el pasado con el presente de manera significativa.

Adrián Martínez, conocido como **@unprofedelatin**, es un profesor de Latín que emplea sus cuentas de Instagram y TikTok para revitalizar el interés por las lenguas clásicas. En sus perfiles, comparte actividades, recursos didácticos y contenido entretenido que pone de manifiesto la importancia del latín y la cultura grecorromana en la actualidad. Adrián utiliza estas plataformas para hacer la enseñanza del latín más accesible y atractiva, combinando la educación con el entretenimiento. Además, gestiona el blog unprofedelatin.com, donde encontraremos gran cantidad de actividades, proyectos y descargas de las áreas en las que este docente está especializado.

@garbinelarralde: Garbiñe Larralde es una docente y asesora tecnopedagógica conocida por su trabajo en el campo del *visual thinking*. Licenciada en Bellas Artes, Garbiñe ha integrado el pensamiento visual en la educación, ayudando a organizar y expresar ideas a través de dibujos y textos breves. En su perfil de X, Garbiñe comparte recursos y reflexiones sobre *visual thinking* y su aplicación en la educación. Publica ejemplos de cómo esta herramienta puede ser utilizada para enseñar diversos temas, desde la literatura hasta las ciencias ambientales, promoviendo un aprendizaje más interactivo y significativo para los estudiantes. Garbiñe también participa en conferencias y talleres, donde comparte sus conocimientos y experiencias con otros docentes, fomentando la adopción de metodologías activas en el aula.

José Antonio Lucero, conocido como **@cunahalicarnaso** en X, Instagram y TikTok, es profesor de Geografía e Historia y de Lengua y Literatura. Utiliza su perfil para compartir recursos educativos, proyectos innovadores y reflexiones sobre la enseñanza. Es autor del blog *La cuna de Halicarnaso*, donde comparte más contenido. Lo más destacable de José Antonio es su canal de YouTube, en el que acompaña vídeos educativos útiles para su alumnado y para el profesorado de su área. Son vídeos muy profesionales, divertidos y amenos que te harán disfrutar de la historia como antes no lo habías hecho.

3.4.4. Docentes emprendedores en educación superior y formación docente

@coralelizondo: Coral Elizondo es una experta en innovación educativa inclusiva, especializada en el diseño universal para el aprendizaje (DUA). Utiliza su cuenta de X para compartir recursos, reflexiones y experiencias centradas en la educación inclusiva y equitativa. Coral ofrece cursos online y presenciales, y colabora con centros educativos para revisar y mejorar sus proyectos educativos. También gestiona su blog coralelizondo.com, donde publica artículos sobre neuroeducación, metodologías innovadoras y recursos descargables para docentes.

Patry Santos, conocida en X como **@Patrysa10**, es una profesora con una extensa trayectoria en el ámbito de la formación y orientación laboral (FOL). Patry Santos es licenciada en Derecho y conocida por divulgar contenido en forma de texto, vídeo o reflexiones sobre aspectos legislativos de la formación profesional. Comparte también contenido que elabora, junto con su compañero Alberto Romero (**@AlbertoPTFP** –al que os recomendamos seguir igualmente– para su espacio de redes sociales y de radio FP Visible, FP de calidad, o el canal de YouTube: Guardia de Recreo. Además, Patry gestiona el blog *Proyecto Meraky*,⁷ donde publica sobre proyectos educativos, metodologías activas y evaluación competencial.

7. <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/proyctomeraky/>

@lindacq: Linda Castañeda es profesora e investigadora en Tecnología Educativa en la Universidad de Murcia. En su cuenta de X comparte investigaciones, reflexiones y recursos sobre la integración de tecnologías en la enseñanza, la innovación educativa y las competencias digitales. Igualmente, utiliza este canal para divulgar sus investigaciones y aquellas que encuentra de interés para su comunidad. Su trabajo se centra en cómo las tecnologías pueden transformar y enriquecer el aprendizaje, y participa activamente en eventos, conferencias y ponencias sobre el futuro de la educación digital.

Ingrid Mosquera Gende: **@imgende**, es profesora titular en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y una influyente divulgadora educativa –si quieres entrar en el mundo de las redes sociales, debes seguirla–. Ingrid es la creadora del proyecto que abordamos previamente, las #CharlasEducativas, un proyecto multiplataforma que incluye entrevistas y discusiones con otros profesionales del ámbito educativo. También es la responsable de haber reunido a cientos de docentes en la #Edujornada, un evento anual en el que se dan cita docentes de toda la geografía española para compartir experiencias, charlas y conversaciones de aquello que nos preocupa en educación. Su blog ingridmosquera.com proporciona un panorama muy claro de cuál es el trabajo de divulgación que ejerce y sus intereses, incluyendo publicaciones académicas y colaboraciones en diversos medios educativos. Ingrid ha sido reconocida con varios premios, destacando en el ámbito de la educación online y la formación del profesorado y es una voz activa en la promoción de metodologías innovadoras y tecnológicas en la educación.

María del Mar Sánchez Vera, conocida en X como **@mallemar**, es profesora titular e investigadora en tecnología educativa en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Es licenciada en Pedagogía y a lo largo de los años se ha especializado en el uso de tecnologías digitales en la educación y en la integración del pensamiento computacional en el aula. En su perfil de X, María del Mar comparte recursos educativos, reflexiones sobre metodologías activas y herramientas de inteligencia artificial aplicadas a la educación. También participa en diversos proyec-

tos y colabora con medios de comunicación y plataformas educativas. En su blog mmarsanchez.es publica artículos sobre pedagogía, educación y tecnología, proporcionando recursos muy útiles para docentes y estudiantes interesados en la innovación educativa.

@hruizmartin, Héctor Ruiz Martín en X, es un reconocido investigador especializado en psicología educativa y un gran divulgador científico. En su cuenta, Héctor comparte sus investigaciones, artículos y reflexiones sobre cómo funciona el aprendizaje y cómo puede mejorarse la enseñanza desde una perspectiva basada en la evidencia. Publica regularmente contenido relacionado con la neurociencia aplicada a la educación, ofreciendo herramientas prácticas y consejos basados en investigaciones científicas para apoyar a docentes y padres en la tarea educativa. Su enfoque se basa en desmitificar conceptos erróneos sobre el aprendizaje y proporcionar información fiable que ayude a mejorar las prácticas educativas. Es autor de un superventas en el ámbito educativo: el libro *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*.

@JuanEldelblog: Juan Fernández, conocido como Juan (el del blog), es docente de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, pero también es formador docente y diseñador de materiales educativos. En su perfil de X, Juan comparte recursos educativos descargables, reflexiones sobre metodologías pedagógicas y estrategias basadas en la evidencia para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Su enfoque está profundamente influenciado por la investigación educativa, la psicología cognitiva y la metacognición. Juan es el autor del blog *Investigación docente*,⁸ donde traduce, resume y comenta investigaciones educativas importantes, haciendo que sean accesibles para una audiencia hispanohablante. Este blog aborda distintos ámbitos, desde la carga cognitiva y la práctica de recuperación hasta la evaluación formativa y las estrategias de enseñanza basadas en la evidencia. En su libro *En blanco: cómo focalizar la atención, la memoria y la motivación para aprender*, Juan aborda algunas técnicas y estrategias

8. <https://investigaciondocente.com/>

para mejorar la concentración y la motivación en el aprendizaje. Además de su trabajo escrito, Juan participa en pódcast y conferencias donde habla sobre sus investigaciones y ofrece consejos sobre cómo aplicar estos conocimientos en el aula.

@LauraCuestaCano: Laura Cuesta Cano es profesora adjunta en la Universidad Camilo José Cela de Madrid, donde imparte asignaturas de Comunicación Digital y Medios Sociales. Está especializada en analizar el comportamiento de niños y adolescentes en el entorno digital y en la formación a familias y docentes para el uso seguro y saludable de la tecnología. En su cuenta de X, Laura comparte recursos y estrategias sobre el uso de las redes sociales y tecnologías digitales en la educación, así como artículos y reflexiones sobre la alfabetización digital y la seguridad en línea. Además, gestiona el proyecto «Educación digital para familias», donde proporciona orientación y recursos sobre cómo gestionar el uso de las pantallas en el hogar. Su blog ofrece artículos, noticias y recursos diseñados para ayudar a las familias a navegar el mundo digital de manera segura y responsable. También colabora con medios de comunicación y participa en charlas y talleres, enfocándose en cómo la tecnología puede integrarse de manera positiva en la vida diaria de los niños y adolescentes. Es autora del libro *Creecer con pantallas*, dirigido a familias, docentes o cualquier persona interesada en conocer pautas de acompañamiento y educación digital para menores de edad.

3.4.5. Tres *hashtags* para no perder de vista

Es habitual que los docentes transformadores se encuentren en las redes sociales usando *hashtags* con los que complementar sus conversaciones. La investigación ya ha podido confirmar que los *hashtags* conforman espacios de afinidad (Marcelo-Martínez y Marcelo, 2023; Mosquera *et al.*, 2024) que permiten poner en común a docentes de distintos perfiles, áreas y ámbitos en un lugar donde poder conversar y compartir recursos, ideas o conversaciones informales. Existen múltiples en el ámbito educativo, pero a continuación destacamos tres que recomendamos seguir y no perder de vista:

#clastrovirtual es uno de los *hashtags* que, si eres docente de cualquier nivel. Emergió como un fenómeno significativo en las redes sociales –podrás seguirlo en X–, donde se ha convertido en un espacio de encuentro y afinidad para los docentes. Durante la pandemia, fue bote salvavidas de muchos docentes, que se vieron forzados a aprender de un día para otro cómo digitalizar su enseñanza y utilizaron este espacio para compartir sus dudas, para ayudarse e incluso para apoyarse emocionalmente. Este *hashtag* ha permitido la generación de comunidades de aprendizaje informal en la red social, facilitando la colaboración y el intercambio de ideas entre docentes de diferentes niveles y disciplinas. En un estudio que realizamos recientemente (Marcelo-Martínez y Marcelo, 2022) analizamos 22,897 tuits que incluyeron el *hashtag* #clastrovirtual entre marzo de 2020 y enero de 2022. Para entender mejor por qué y para qué los docentes utilizan el #clastrovirtual, aplicamos un instrumento compuesto por ocho dimensiones que fue respondido por 81 docentes con alta participación en este *hashtag*. Los resultados mostraron que los docentes lo utilizan tanto para localizar y recurrir a colegas con más experiencia como para plantear dudas y preguntas a la comunidad, buscando apoyo y colaboración. Los resultados nos demuestran que #clastrovirtual se ha convertido en una herramienta esencial para aquellos docentes que tienen una presencia activa en la red social X, promoviendo un aprendizaje continuo y colaborativo y ayudando a construir una comunidad educativa más fuerte y conectada.

Otro *hashtag* que os recomendamos seguir es el de las **#CharlasEducativas**, una iniciativa creada por Ingrid Mosquera (@imgende) con el objetivo de proporcionar un espacio de intercambio y aprendizaje para la comunidad educativa. Nacidas oficialmente el 22 de enero de 2020, estas charlas tienen un doble propósito: dar voz a docentes que realizan proyectos innovadores en sus aulas y crear oportunidades para interactuar con docentes consagrados que, de otro modo, serían inaccesibles. Su objetivo principal es compartir experiencias educativas, metodologías innovadoras y recursos pedagógicos. Las charlas se llevan a cabo en formato de entrevistas, donde los participantes com-

parten sus proyectos, reflexiones y buenas prácticas. Este espacio está diseñado para ser inclusivo y accesible, permitiendo a todos los miembros de la comunidad educativa, desde maestros hasta familias, participar y aportar. A lo largo del tiempo, las #CharlasEducativas han evolucionado, incorporando diversos formatos y plataformas. Además de las charlas en X se han añadido pódcast, vídeos en YouTube y debates en xSpaces. También se ha creado un canal de Telegram y un grupo de WhatsApp para facilitar la comunicación y el intercambio de información entre los miembros de la comunidad. Otras actividades incluyen el #DebateDomingero y los encuentros presenciales de la #EduJornada, que permiten una interacción más directa y profunda entre los participantes.

El *hashtag* #EABE está asociado con el Encuentro Andaluz de Blogs Educativos (EABE), una comunidad docente que organiza encuentros anuales desde 2009. Estos eventos anuales tienen como objetivo desarrollar actividades de formación y desarrollo profesional que buscan fomentar la innovación educativa y el intercambio de experiencias entre profesionales del ámbito educativo. Cada EABE busca, a través de sus distintas ediciones temáticas, crear un espacio abierto y participativo donde los docentes puedan compartir sus prácticas, reflexionar sobre sus metodologías y explorar nuevas herramientas y enfoques pedagógicos. Durante los encuentros, se realizan diversas actividades, tales como presentaciones de experiencias, creación de grupos de trabajo y mesas redondas, que buscan generar sinergias y proyectos colaborativos que se puedan implementar en los centros educativos a lo largo del curso. El primer encuentro se celebró en 2009 en Almería y desde entonces ha crecido en popularidad y alcance. Cada año, el evento se realiza en diferentes ciudades de Andalucía, atrayendo a docentes de todas las etapas educativas, desde Infantil hasta la universidad. El EABE se ha consolidado como un referente en la innovación educativa y su enfoque inclusivo y horizontal permite que todos los participantes contribuyan y aprendan de manera significativa. Os recomendamos seguirlos, porque la comunidad EABE se mantiene activa durante todo el año a través de redes sociales, especial-

mente en X, utilizando #EABE para compartir información, recursos y experiencias. Los encuentros presenciales son solo una parte de la actividad de esta comunidad, que también organiza eventos previos y posteriores al EABE, como #OpenJaen, donde se comparten temas específicos y se desarrollan proyectos concretos en el ámbito de la educación.

3.5. Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos hecho un recorrido abordando la importancia de comprender qué está ocurriendo en las redes en el ámbito educativo. Hemos explorado el papel crucial de los docentes transformadores y proactivos, analizando qué hacen y por qué es vital tenerlos en nuestro radar como profesionales de la educación. No se trata simplemente de seguir una moda al crearnos múltiples cuentas en redes sociales; las investigaciones recientes nos vienen demostrando que estos espacios digitales, y en particular las redes sociales, pueden ser escenarios significativos para desarrollar procesos de aprendizaje y desarrollo profesional docente.

Los perfiles que os hemos recomendado son una escueta selección, pero significativa, del amplio abanico de profesionales docentes ejemplares que se mueven en la red. A pesar de que no están todos los que nos gustaría destacar, son una buena muestra de personas con las que empezar a tener una cierta actividad de aprendizaje en redes sociales. La clave más importante reside en observar lo que llevan a cabo estos usuarios, entender y conocer la dinámica de sus comunidades y detectar aquellas cuentas que realmente contribuyan a nuestro aprendizaje y crecimiento profesional. La observación atenta de estos perfiles no solo nos permitirá adquirir nuevos conocimientos, sino también cuestionarnos continuamente sobre las prácticas educativas actuales y futuras. Interactuar con estos docentes y participar en sus discusiones nos ayudará a construir nuestra red personal de aprendizaje (PLN), robusta y enriquecedora, que debe estar compuesta por personas y usuarios que nos proporcionen información y

contenido útil e interesante, que nos inspiren a innovar en nuestra área docente y nos motiven a mejorar constantemente en nuestro ámbito profesional.

Además, no solo es fundamental participar activamente en estos espacios como observadores, sino también como colaboradores activos y participativos. Compartir nuestras propias experiencias y recursos y debatir aportando ideas contribuirá a que la comunidad siga creciendo día tras día. De esta manera, no solo aprendemos de otros, sino que también enriquecemos el conocimiento colectivo, ayudando a crear un entorno educativo más dinámico y colaborativo.

Nos vemos en las redes.

Referencias

- Baker-Doyle, K. J. (2021). *Transformative teachers: teacher leadership and learning in a connected world*. Harvard Education.
- Berry, B. (2015). Teacherpreneurs: Cultivating and scaling up a bold brand of teacher leadership. *The New Educator*, 11 (2), 146-160. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1026786>
- Berry, B., Byrd, A. y Wieder, A. (2013). *Teacherpreneurs: innovative teachers who lead but don't leave*. John Wiley y Sons.
- Carpenter, J., Tani, T., Morrison, S. y Keane, J. (2018). Exploring the education Twitter hashtag landscape. En: *Society for Information Technology y Teacher Education International Conference* (pp. 2230-2235). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M. y 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. y 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>
- Curtis, D. D. y Lawson, M. J. (2001). Exploring collaborative online learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (1), 21-34

- Dabbagh, N. y Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: a natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15 (1), 3-8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Daly, A. J. y Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11 (2), 111-138. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9102-5>
- Dede, C., Jass Ketelhut, D., Whitehouse, P., Breit, L. y McCloskey, E. M. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 8-19. <https://doi.org/10.1177/0022487108327554>
- Dewey, J. (1938). The determination of ultimate values or aims through antecedent or a priori speculation or through pragmatic or empirical inquiry. *Teachers College Record*, 39 (10), 471-485. <https://doi.org/10.1177/016146813803901038>
- Doyle, W., Reid, J. G. y Young, J. D. (2008). Barriers to and facilitators of managers' workplace learning in small and large knowledge-based firms. *Small Business Institute Research Review*, 35, 79-93.
- Eaton, S. E. (2010). *Formal, non-formal and informal learning: the case of literacy, essential skills, and language learning in Canada*. Eaton International Consulting.
- Ellinger, A. D. (2004). *Contextual factors and detractors shaping the facilitation of informal workplace learning: the case of 'reinventing itself company'*. 5th International Conference of HRD Researched Practice across Europe, Limerick, Ireland.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 247-273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Eraut, M. (2010). Knowledge, working practices, and learning. Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches. En: *Learning through practice* (pp. 37-58). Springer.
- Fischer, C., Fishman, B. y Schoenebeck, S. Y. (2019). New contexts for professional learning: analyzing high school science teachers' engagement on Twitter. *Aera Open*, 5 (4), 2332858419894252. <https://doi.org/10.1177%2F2332858419894252>

- Fox, A. y Wilson, E. (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>
- Fraser, C. A. (2010). Continuing professional development and learning in primary science classrooms. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 14, 85-106. DOI: 10.1080/13664531003696626.
- Gil-Quintana, J. y Vida de León, E. (2021). Educational influencers on Instagram: analysis of educational channels, audiences, and economic performance. *Publications*, 9 (4), 43. <https://doi.org/10.3390/publications9040043>
- Godey, B., Manthiou, A., Pederzoli, D., Rokka, J., Aiello, G., Donvito, R. y Singh, R. (2016). Social media marketing efforts of luxury brands: influence on brand equity and consumer behavior. *Journal of Business Research*, 69 (12), 5833-5841. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.04.181>
- Greenhow, C. y Lewin, C. (2016). Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41 (1), 6-30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16 (5), 550-565. <https://doi.org/10.1177/105268460601600507>
- Hashim, A. K. y Carpenter, J. P. (2019). A conceptual framework of teacher motivation for social media use. *Teachers College Record*, 121 (14), 1-18. <https://doi.org/10.1177%2F016146811912101405>
- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. En: J. W. Little y M. W. McLaughlin (eds.). *Teachers' work: individuals, colleagues and contexts* (pp.11-50). Teachers' College.
- Hur, J. W. y 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>
- Jeong, S., Han, S. J., Lee, J., Sunalai, S. y Yoon, S. W. (2018). Integrative literature review on informal learning: antecedents, conceptualiza-

- tions, and future directions. *Human Resource Development Review*, 17 (2), 128-152. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1534484318772242>
- Khamis, S., Ang, L. y Welling, R. (2017). Self-branding, 'micro-celebrity' and the rise of. *Celebrity Studies*, 8 (2), 191-208. <https://doi.org/10.1080/19392397.2016.1218292>
- Katz, E. y Lazarsfeld, P. F. (1964). *Personal influence, the part played by people in the flow of mass communications*. Transaction.
- Krutka, D.G., Asino, T.I. y Haselwood, S. (2018). Eight lessons on networked teacher activism from #OklaEd and the #OklaEdWalkout. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18 (2), 379-391. <https://www.learntechlib.org/primary/p/183635/>.
- Koehler, M. J., Shelton, C., Carpenter, J. P. y Greenhalgh, S. (2020). Where does all the money go? Free and paid transactions on TeachersPayTeachers.com. *Teachers College Record*, 23. <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=23478>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170. DOI: 10.1016/S0742-051X(02)00101-4.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. y Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86 (4), 1111-1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Kyndt, E., Govaerts, N., Verbeek, E. y Dochy, F. (2014). Development and validation of a questionnaire on informal workplace learning outcomes: a study among socio-educational care workers. *The British Journal of Social Work*, 44 (8), 2391-2410. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct056>
- Livingstone, D. W. (1999). *Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian survey of informal learning practices (WALL Working Paper 10)*. Centre for the Study of Education and Work.
- Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher. En: *Handbook of research on teacher education* (pp. 513-523). Routledge.
- Marcelo, C. y 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. y Marcelo, C. (2023). Affinity spaces on a Twitter hashtag for teacher learning. *Globalisation, Societies and Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2209511>
- Marcelo-García, C., Yot-Domínguez, C., Marcelo-Martínez, P., Murillo, P. y 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>.
- Mardis, M. A. (2013). What it has or what it does not have? Signposts from US data for rural children's digital access to informal learning. *Learning, Media and Technology*, 38 (4), 387-406. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783595>
- Marwick, A. E. y Boyd, d. (2011). I tweet honestly, I tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience. *New Media y Society*, 13 (1), 114-133. <https://doi.org/10.1177/1461444810365313>
- Mosquera-Gende, I., Marcelo-Martínez, P., Postigo-Fuentes, A.Y. y Fernández-Navas, M. (2024). The hashtag #CharlasEducativas as a teacher affinity space on Twitter. *Comunicar*, 32 (78), 222-233. <https://doi.org/10.58262/V32I78.18>
- 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>
- Saldaña, C. M., Welner, K. G., Malcolm, S. y Tisch, E. (2019). *Examining the new phenomenon of teachers as brand ambassadors*. Commercialism in Education Research Unit.
- Sangrà, A. y Wheeler, S. (2013). Nuevas formas de aprendizaje informales: ¿o estamos formalizando lo informal? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 10, 286-293. <https://doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1689>
- Shelton, C. y Archambault, L. (2018). Discovering how teachers build virtual relationships and develop as professionals through online teacherpreneurship. *Journal of Interactive Learning Research*, 29 (4), 579-602. <https://www.learntechlib.org/primary/p/178250/>
- Shelton, C. C. y Archambault, L. M. (2019). Who are online teacherpreneurs and what do they do? A survey of content creators on TeachersPayTeachers.com. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(4), 398-414. <https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1666757>

- Schrum, L. (1999). Technology professional development for teachers. *Educational Technology Research and Development*, 47 (4), 83-90. <https://doi.org/10.1007/BF02299599>
- Schugurensky, D. (2000), *The forms of informal learning: toward a conceptualization in the field*. WALL Working Paper 19. Centre for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Simonson, M., Schlosser, C. y Orellana, A. (2011). Distance education research: a review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23, 124-142. <https://doi.org/10.1007/s12528-011-9045-8>
- Tough, A. (2002). The iceberg of informal adult learning. *New Approaches to Lifelong Learning*, 49. <https://nall.oise.utoronto.ca/res/49AllenTough.pdf>
- Trust, T., Krutka, D. G. y Carpenter, J. P. (2016). «Together we are better»: professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15-34. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>
- Vu, P., Cao, V., Vu, L. y Cepero, J. (2014). Factors driving learner success in online professional development. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15), 120-139. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i3.1714>
- Watkins, K. E. y Marsick, V. J. (1992). Building the learning organisation: a new role for human resource developers. *Studies in Continuing Education*, 14 (2), 115-129. <https://doi.org/10.1080/0158037920140203>
- Yang, Y., Crook, C. y O'Malley, C. (2014). Can a social networking site support afterschool group learning of Mandarin? *Learning, Media and Technology*, 39 (3), 267-282. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.839564>

Posibilidades y riesgos del aprendizaje autodirigido de los docentes

DR. BRET K. STAUDT-WILLET
Universidad de Florida

4.1. Introducción

Enseñar es una profesión difícil que requiere gran pericia, por lo que el aprendizaje continuo de los docentes es de vital importancia. Desafortunadamente, numerosos estudios a lo largo de los años han puesto de manifiesto las deficiencias de los programas formales de desarrollo profesional docente por varias razones (Darling-Hammond *et al.*, 2009; Desimone *et al.*, 2006; Hill, 2009; Tuli, 2017; Zein, 2016).

Primero, el desarrollo no ha empoderado la agencia de los profesores. En su lugar estos han descrito los programas de desarrollo profesional como artificiales y arbitrarios, ya que los temas han sido elegidos por otros (Auletto, 2021). De manera similar, muchos docentes han manifestado que el desarrollo profesional no les resulta útil porque no se alinea con sus necesidades individuales (Darling-Hammond *et al.*, 2009) y no les permite perseguir su curiosidad, resultando en aburrimiento durante la formación (Phillips, 2008). Debido a estas limitaciones, muchos docentes han expresado frustración y han decidido no cambiar sus prácticas en el aula tal como lo recomendaría el desarrollo profesional (McChesney y Aldridge, 2021).

Además, hoy en día los profesores navegan por oportunidades y desafíos sin precedentes para su aprendizaje profesional a me-

didada que la tecnología avanza y cambia a un ritmo acelerado. Idealmente, los programas de desarrollo profesional deberían preparar a los docentes en estas áreas, pero la tecnología a menudo avanza más rápido que la planificación para la formación. Por ejemplo, los recientes avances en inteligencia artificial (IA) han llevado a la proliferación de nuevas aplicaciones y herramientas, desde herramientas de reconocimiento facial en el aula (Selwyn *et al.* 2023) hasta grandes modelos de lenguaje como ChatGPT, que pueden asistir con la redacción de código o producir automáticamente ensayos completos (Williamson *et al.* 2023). El profesorado debe llevar la carga de elegir qué aplicaciones son seguras de usar en términos de seguridad de datos y responsabilidad social, lo que requiere un nuevo y continuo conjunto de habilidades de alfabetización digital (Reddy *et al.*, 2020).

En respuesta a estas realidades, los docentes a menudo inician y guían su propio desarrollo profesional a través del aprendizaje autodirigido, un tipo de aprendizaje adulto donde toman posesión de lo que aprenden y la manera en la que lo hacen (Knowles, 1975). Para complementar los programas formales de formación docente y las ofertas de actividades de desarrollo profesional, los docentes han perseguido diferentes enfoques para averiguar qué necesitan saber cuando lo necesitan, abarcando desde relaciones entre compañeros y superiores en la escuela hasta recursos de las redes sociales (Avalos, 2011; Keay *et al.*, 2019; Staudt Wille, 2024). Los docentes comienzan identificando desafíos, brechas de aprendizaje y resultados deseados (Beach, 2017) relacionados con abordar problemas prácticos específicos (Louws *et al.*, 2017).

Aunque el profesorado regularmente complementa el desarrollo profesional formal con actividades de aprendizaje autodirigido, no necesariamente es consciente de cómo hacerlo de efectiva o eficientemente. Rara vez, si acaso, hay formación sobre cómo ejecutar correctamente el aprendizaje autodirigido; en su lugar, los profesores se ven obligados a descubrir las cosas por sí mismos. Además, confiar en el aprendizaje autodirigido como un mecanismo asumido para el desarrollo profesional requiere que los profesores contribuyan con esfuerzos adicionales, a me-

nudo invisibles o no acreditados, fuera de los programas, ubicaciones y horarios normales de trabajo (Fox y Bird, 2017; Staudt Willet y He, 2024).

4.2. El rendimiento como un viaje

El aprendizaje autodirigido puede compararse con un viaje. Específicamente, el aprendizaje autodirigido puede compararse con una caminata hacia una montaña y esta metáfora introduce seis principios útiles relacionados con el viaje de aprendizaje autodirigido (figura 4.1) inspirados en la conceptualización del aprendizaje autodirigido de Francom (2010).

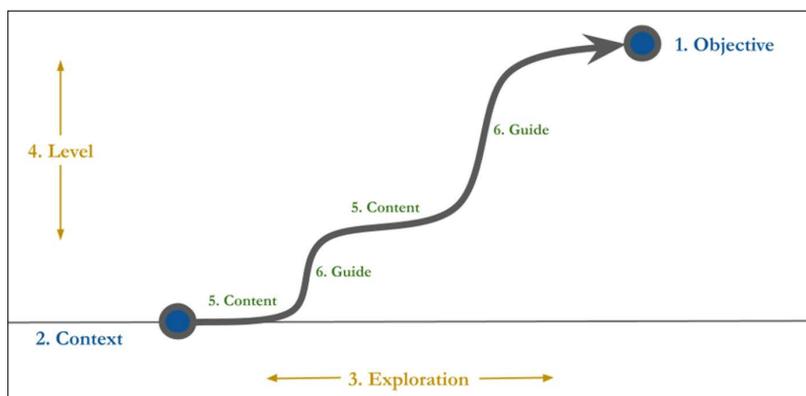


Figura 4.1. El viaje del aprendizaje autodirigido.

Primero, considera el destino. En la metáfora de la caminata, la cima, el pináculo que los caminantes intentan alcanzar, es el objetivo esencial. En los círculos educativos, este destino a menudo se presenta como objetivos de aprendizaje u objetivos de rendimiento, que aclaran lo que los aprendices están tratando de lograr en última instancia o hacia dónde se dirigen los caminantes.

Segundo, evalúa el contexto de inicio, que incluye el campamento base para los caminantes y la comunidad de origen para los aprendices. Este es el lugar desde el cual comienzan y construyen. Comprender el contexto de inicio puede ocurrir respon-

diendo las siguientes preguntas: ¿A quién conoces? ¿Quiénes son las personas a las que estás conectado? ¿Cuál es tu experiencia? ¿Cuál es tu comunidad de origen? ¿Quiénes son las personas de las que te nutres y representas? ¿Cuáles son tus experiencias? ¿Qué herramientas tienes que puedes equipar para prepararte para tu viaje? Estas preguntas ayudan a los profesores a prepararse y entrar en el viaje del aprendizaje autodirigido.

Tercero, encuentra oportunidades para la exploración y la práctica. El viaje del aprendizaje autodirigido es autoguiado, autoiniciado y autónomo, pero estas características no significan que el aprendiz sea un experto al inicio. En cambio, a lo largo del viaje debe haber momentos para probar cosas, ensayar cosas nuevas y mejorar mediante la prueba y el error, la repetición y la iteración.

Cuarto, gestiona el nivel de dificultad. En la metáfora de la caminata, el nivel de dificultad es la inclinación del sendero. El caminante lo siente naturalmente a medida que el terreno se soslaya hacia arriba, y realizan ajustes en consecuencia. Hay momentos en que la inclinación es mayor que en otros puntos del sendero. A veces, la ladera de la montaña se vuelve tan empinada que parece imposible. En el viaje del aprendizaje autodirigido, el nivel de dificultad se cruza con el paso del tiempo y las oportunidades para practicar. Por ejemplo, la «inclinación» ocurre durante periodos cortos de tiempo (con pocas oportunidades para la exploración), con un gran aumento en el nivel de dificultad. Las inclinaciones más graduales ocurren cuando la dificultad se mantiene relativamente estable o aumenta ligeramente a medida que pasa el tiempo, lo que permite más oportunidades para la exploración y la práctica. Los aprendices deben abordar el viaje buscando un equilibrio entre el nivel de dificultad y la exploración. Preguntas clave que cabe considerar incluyen: ¿Cuánto espacio y tiempo tienes para practicar? ¿Cuánto necesitas para mejorar tus habilidades para progresar? Nuevamente, en la metáfora de la caminata, si hay una pendiente muy empinada, los caminantes deben encontrar soluciones a partir de preguntas: ¿Cómo desarrollas las habilidades necesarias para trepar, escalar rocas, hacer lo que sea necesario para navegar esa parte del sendero? ¿Cómo mejoras tus habilidades y capacidades para hacerlo bien?

Quinto, profundiza la comprensión del área de contenido real. En la metáfora de la caminata, esto significa familiarizarse con las técnicas y habilidades necesarias para recorrer el sendero. Esto se logra mejor en pendientes más graduales; sería mejor entender y desarrollar habilidades de escalada en lugares más pequeños y fáciles con bajo riesgo que comenzar inmediatamente a escalar un gran acantilado. Los aprendices autodirigidos pueden preguntarse: ¿Qué estás aprendiendo? ¿Cuál es el área de contenido? ¿Cuál es la pericia en el tema que estás desarrollando? En las porciones menos empinadas y más graduales del viaje de aprendizaje hay más tiempo para la exploración y la práctica cuando el nivel de dificultad se va manteniendo relativamente constante. A medida que los profesores exploran y practican, tienen oportunidades de desarrollar su comprensión de lo nuevo y volverse más hábiles en el área de contenido.

Sexto, y finalmente, encuentra y aprende de guías externos cuando sea necesario. En la metáfora de la caminata, cuando los caminantes notan que el sendero bajo sus pies no es tan suave o plano, sino que se vuelve más empinado y difícil, comienzan a considerar si necesitan buscar un guía que sepa cómo navegar ese tramo del sendero o encontrar otros recursos para ayudar en esa etapa del viaje. Es un proceso similar para el aprendiz autodirigido; aunque el viaje es propio, hay momentos para buscar guías externos. Esto puede ser especialmente importante cuando el nivel de dificultad aumenta rápidamente, ya sea al intentar mejorar habilidades o al atravesar circunstancias externas cambiantes. En cualquier circunstancia, el viaje del aprendizaje autodirigido puede beneficiarse de considerar a quién o qué traer para obtener ayuda y apoyo. Por ejemplo, los profesores pueden beneficiarse al encontrar mentores, colaboradores o socios para unirse a ellos en ciertos puntos del aprendizaje. En este sentido, la inclinación del viaje es un buen indicador de cuándo conectarse con guías externos y cuándo dejarlos ir. Cuando el sendero se aplanan nuevamente, es tiempo de procesar el entorno actualizado, el contexto actual, es decir, la comprensión, profundizada del aprendiz o la mejora en la pericia en el área de contenido o tema.

En resumen, la metáfora de la caminata ilustra seis principios del aprendizaje autodirigido como un viaje. El aprendizaje autodirigido comienza con el destino, los objetivos de rendimiento en mente. Luego, evalúa el contexto de inicio de la comunidad de origen, y las herramientas y los apoyos con que los aprendices comienzan. A lo largo del camino, los aprendices autodirigidos deben buscar oportunidades para la práctica y lugares para explorar mientras gestionan continuamente el nivel de dificultad. Cuando la pendiente, o la curva de aprendizaje, es leve, el aprendiz autodirigido puede aprovechar la oportunidad para profundizar el conocimiento en el área de contenido. Cuando el aprendizaje se vuelve más difícil, el aprendiz autodirigido debe considerar buscar guías y recursos externos según sea necesario. En las siguientes secciones, profundizaremos en los detalles de estos seis principios del aprendizaje autodirigido, considerando tanto las posibilidades como los peligros de cada uno.

4.3. Objetivo de rendimiento

4.3.1. Posibilidades: personalización

Al principio, el aprendiz autodirigido debe considerar cuál es su objetivo de rendimiento. Cuando comienzan su viaje de aprendizaje autodirigido deben mirar el horizonte y preguntarse: ¿Qué hay allá afuera? ¿Hacia dónde intento ir? ¿Qué estoy tratando de lograr? ¿Qué es lo nuevo? Siempre hay nuevas oportunidades para entrar en algo nuevo, con numerosos factores que podrían impulsar el aprendizaje autodirigido y hacer que este viaje autónomo sea el preferido. Para los profesores, hay muchas cosas nuevas en el horizonte que podrían afectar el tipo de aprendizaje que hay que seguir. Por ejemplo, para los profesores principiantes, todo podría ser nuevo. Están trabajando en un edificio nuevo, conociendo nuevos colegas y gestionando nuevas responsabilidades como instructores, así como la persona principalmente responsable de un aula. Su práctica profesional y su identidad son todas piezas nuevas que vienen con el nuevo trabajo. Cual-

quiera de estas cosas nuevas –o quizás todas colectivamente– podría motivar a los profesores principiantes a tomar la iniciativa de autodirigir su viaje de aprendizaje para encontrar soluciones que sean relevantes para su situación específica.

Sin embargo, los nuevos desafíos no son solo para los profesores al inicio de sus carreras. Para los profesores experimentados siempre hay conocimientos y habilidades adicionales que van a aprender y a desarrollar. Un ejemplo evidente es la integración de la tecnología en las aulas. Aunque durante mucho tiempo han entrado nuevas tecnologías en los espacios educativos, el reciente revuelo en torno a la IA generativa, ChatGPT, los grandes modelos de lenguaje y la creación de contenido utilizando estas herramientas computacionales han creado todo tipo de nuevas tareas para los profesores, tanto oportunidades como desafíos (Na *et al.*, 2024). Todos los profesores, desde los que están comenzando sus carreras hasta los más experimentados, deben averiguar cómo aplicar y cómo gestionar las tecnologías emergentes. Las consideraciones importantes incluyen qué herramientas adoptar, cómo usarlas mejor para lograr los resultados deseados con los estudiantes y cómo atender las consideraciones éticas. Aunque las escuelas y los distritos pueden ofrecer talleres, orientación y políticas, todavía quedará mucho por resolver a cada profesor por su cuenta de manera oportuna; por ejemplo, qué hacer en una clase específica, cómo ayudar a un conjunto específico de estudiantes y cómo mantenerse al día con las actualizaciones y mejoras tecnológicas, así como con herramientas completamente nuevas. Los profesores deben decidir cómo enseñar sobre las nuevas tecnologías, no solo con ellas (Krutka *et al.*, 2022). Además de los avances tecnológicos, también hay nuevos contextos que requieren el aprendizaje profesional continuo de los profesores. Un ejemplo obvio de esto fue la pandemia global de covid-19 que impactó a todo el mundo a partir de 2020. La covid-19 forzó cambios repentinos a nuevos contextos de aprendizaje. Durante la pandemia, hubo desafíos para la enseñanza y el aprendizaje que casi todos los profesores del mundo tuvieron que enfrentar durante el cambio a la enseñanza remota de emergencia (Hodges *et al.* 2020). Los profesores recibieron algo de

orientación y formación formal, instrucción y recursos. Sin embargo, tuvieron que complementar estos recursos con soluciones más oportunas y personalizadas obtenidas a través del aprendizaje autodirigido (Greenhow *et al.* 2020, 2023).

Estas muchas consideraciones que abarcan etapas de carrera y cambios contextuales son posibles objetivos de rendimiento al comienzo del viaje de aprendizaje autodirigido. El profesorado deberá considerar cómo abordará y superará los desafíos relacionados con los nuevos retos que pueden encontrar a lo largo de su profesión: colegas, estudiantes, responsabilidades, tareas, tecnologías, políticas, leyes educativas, recomendaciones y contextos a medida que el panorama de la educación cambia.

El aprendizaje autodirigido puede permitir el camino personalizado y personalizado para navegar por todo esto, ya que los profesores activan su agencia y experiencia como profesionales para perseguir las cosas que más necesitan.

4.3.2. Peligros: autorreflexión

Sin embargo, junto con estas posibilidades de objetivos de rendimiento personalizados, también hay peligros reales que pueden surgir a medida que los profesores emprenden sus viajes de aprendizaje autodirigido. Estos peligros pueden considerarse en un espectro. En un extremo, está la falta de autorreflexión. Esta ausencia puede crear problemas y desafíos adicionales, porque, sin una autorreflexión suficiente, los profesores podrían establecer objetivos poco claros o ningún objetivo en absoluto. Esto, a su vez, tal vez lleve a una falta de propósito o a una falta de dirección, lo que resulta en tiempo y esfuerzo desperdiciados y hace que el proceso de aprendizaje sea ineficiente. Por ejemplo, un profesor podría reaccionar a algo nuevo, como una nueva tecnología que los estudiantes están usando o trayendo al aula, nuevas políticas y leyes, o interrupciones debido a nuevas preocupaciones sociales o de salud pública. Sin un objetivo claro (es decir, un objetivo de rendimiento) en mente, podrían simplemente reaccionar a lo que se les presente, probando herramientas nuevas o ajustando sus planes de enseñanza de manera des-

ordenada. Este enfoque es probable que sea ineficiente y podría no ayudar a los profesores en las formas que necesitan.

En el otro extremo del espectro, demasiada autorreflexión puede llevar a quedarse perpetuamente atrapado en el análisis. Con demasiadas opciones y posibilidades que cabe considerar, los profesores podrían sentirse abrumados y perdidos. En nuestra metáfora de la caminata, si hay demasiados picos de montaña en la distancia y un profesor no está seguro sobre qué viaje quiere emprender, puede tener problemas para incluso comenzar. Dicho de otra manera, al establecer objetivos claros y alcanzables, los profesores navegan por su viaje de aprendizaje autodirigido de manera más efectiva y eficiente, evitando las trampas en los extremos del espectro, desde la falta de autorreflexión hasta el exceso de esta.

4.4. Contexto de inicio

4.4.1. Posibilidades: fortalezas

Después de que un aprendiz autodirigido identifica su destino y sus objetivos de rendimiento, debe evaluar sus recursos disponibles antes de emprender el viaje. Al inicio, deben preguntarse: ¿Quién soy yo? ¿Qué apporto a este viaje? ¿Qué apoyos tengo? El énfasis aquí es más que solo los recursos disponibles, aunque aquellos que están a mano son ciertamente útiles. Más bien el lugar de fortaleza desde el cual un aprendiz autodirigido comienza está arraigado en su comunidad de origen (Yosso, 2005): su familia y cultura, su red de personas y normas. El trasfondo y las experiencias de vida del aprendiz contribuyen a su contexto de inicio, incluyendo lecciones aprendidas y formación recibida en el pasado. Estos elementos forman colectivamente un lugar de fortaleza, ofreciendo un camino hacia adelante basado en prácticas culturalmente sostenibles que centran las experiencias y perspectivas de los aprendices (Paris, 2012). El trabajo previo sobre prácticas culturalmente sostenibles ha enfatizado la importancia de construir relaciones, validar las identidades de los individuos y proporcionar oportunidades para que los aprendi-

ces se vean representados en el currículo, todo lo cual debe ser abordado por el aprendiz autodirigido.

Para obtener una mejor comprensión de su comunidad de origen subyacente al contexto de inicio, los profesores pueden beneficiarse al reflexionar sobre su propia historia. Una variedad de preguntas suele ayudar en este proceso: ¿Por qué quise convertirme en profesor? ¿Quién fue mi profesor favorito al crecer y qué aprecié de él? ¿Cuáles son mis experiencias al superar desafíos? ¿Cómo he aprendido y mejorado habilidades útiles? ¿Quién ha estado conmigo en estas experiencias? Responder a estas preguntas puede ayudar a conectar nuevos objetivos con experiencias pasadas, aprovechando la historia del aprendiz para establecer un lugar fuerte desde el cual comenzar un nuevo viaje de aprendizaje autodirigido.

La evaluación del contexto de inicio es similar a la etapa de construcción de personajes en un videojuego, donde el jugador averigua quién es y en qué sobresale. Durante esta etapa, aprender las propias fortalezas puede incluir factores intrínsecos como el conocimiento, habilidades y capacidades arraigadas en la cultura y experiencias pasadas, pero también redes sociales pasadas y presentes. Para los profesores, estas redes pueden incluir colegas, mentores, administradores en el edificio escolar, instructores de sus programas de preparación docente, familias y amigos. También están disponibles en esta etapa algunos recursos prácticos; para los profesores, estos incluyen currículos, planes de lecciones, bibliotecas, guías y notas. Todas estas piezas encajan para formar el contexto de inicio, un lugar de fortaleza desde el cual un profesor puede comenzar.

4.4.2. Peligros: sentido del yo

Aunque existen fuertes posibilidades para que los profesores puedan comenzar desde un lugar de fortaleza en el viaje de aprendizaje autodirigido, también hay peligros relacionados con sus identidades de los que los profesores deben ser conscientes. Estos peligros, nuevamente, existen en un espectro, desde muy poco sentido del yo hasta demasiado sentido del yo. En un extre-

mo del espectro, tener muy poco sentido del yo puede tomar la forma de una comparación social poco útil. Por ejemplo, los profesores pueden mirar a sus colegas o a lo que otros profesores hacen y pensar: «Nunca podría hacer lo que ellos hacen». Las plataformas de redes sociales como Pinterest e Instagram a menudo presentan imágenes idealizadas y perfectas de lo que un profesor debería ser, lo que lleva a la ansiedad de que su propia aula nunca estará decorada tan bellamente o que sus propias lecciones nunca serán tan divertidas y atractivas como lo que se muestra en las redes sociales (Staudt Willet, 2024). Este tipo de comparación social es un marcador de muy poco sentido del yo, es decir, no ser capaz de reconocer las propias fortalezas arraigadas en una comunidad de origen y situadas en un contexto específico.

En el otro extremo del espectro, tener un sentido del yo demasiado grande puede llevar a la sobreconfianza, una actitud de pensar que no necesita a nadie más porque se cree que se sabe exactamente qué hacer en cada situación y cómo superar cada problema por sí mismo. Esto probablemente no sea cierto en la mayoría de los casos. La sobreconfianza puede llevar a problemas inesperados que afectan negativamente a colegas y estudiantes que podrían verse atrapados en el fuego cruzado de suposiciones infundadas o decisiones poco útiles. Por lo tanto, una forma más productiva de avanzar en el aprendizaje autodirigido se encuentra en el medio, en algún punto entre muy poco sentido del yo y demasiado sentido del yo. Un sentido saludable del yo implica reconocer adecuadamente la propia identidad, comunidad de origen, trasfondo cultural, redes sociales, etc. Esta autorreflexión también requiere que los profesores abracen la humildad para reconocer que siempre hay más para aprender.

4.5. Exploración

4.5.1. Posibilidades: ecosistema

El viaje de aprendizaje autodirigido implica exploración, tanto encontrar como aprovechar oportunidades para el juego y la

práctica. A medida que pasa el tiempo, los aprendices autodirigidos deben probar, evaluar e iterar a través de prueba y error; aprender a través de la experiencia cómo maximizar las posibilidades de cada principio de aprendizaje autodirigido mientras minimizan simultáneamente los peligros.

Una de las oportunidades presentadas por el aprendizaje autodirigido es la autonomía para que los líderes exploren múltiples espacios, siguiendo donde sus intereses los lleven. De hecho, los profesores no están confinados a aprender de manera autodirigida solo dentro de talleres de desarrollo profesional, ni solo con sus colegas y redes en su edificio escolar. Más allá de estos, a menudo los profesores recurren a las redes sociales para el aprendizaje profesional autoiniciado (Macià y García 2016) y exploran numerosos espacios y múltiples plataformas sociales (X, Instagram, Snapchat, TikTok, Reddit) junto con redes locales, que juntas forman un ecosistema de aprendizaje autodirigido (Staudt Willet, 2024). Todos esos espacios ofrecen ricas oportunidades para la exploración.

Dentro del amplio ecosistema disponible para la exploración, los profesores han creado diferentes espacios para diferentes propósitos. Por ejemplo, hay espacios que los profesores principiantes han organizado para buscar, interactuar y conectarse de maneras beneficiosas para comenzar una nueva carrera (Na y Staudt Willet 2022, 2024; Staudt Willet, 2024). En un estudio reciente, examinamos el *subreddit* (es decir, foro de discusión temático en la plataforma Reddit) establecido específicamente para profesores, *r/Teachers*; analizamos el contenido indexado para «nuevos profesores» en este espacio (Na y Staudt Willet, 2022). Encontramos que casi el 80% de las publicaciones planteaban preguntas, lo que reveló que una parte significativa de profesores principiantes en la plataforma que buscan consejos, aclaraciones e información a través de consultas. Además, aproximadamente el 40% de las publicaciones implicaban compartir historias personales y el 30% describían cómo era la vida para los profesores. Tomados en conjunto, los resultados de este estudio mostraron el interés activo demostrado por los profesores principiantes para explorar la nueva profesión y desarrollar sus identidades profesionales en consecuencia.

En otro estudio reciente, investigamos cómo los *subreddits* relacionados con la enseñanza han servido como espacios útiles para que las personas reaccionen y traten de averiguar qué hacer con ChatGPT, una IA generativa emergente que tiene un impacto significativo en la educación (Na *et al.*, 2024). Nuestros hallazgos mostraron que las reacciones iniciales a ChatGPT fueron mixtas. Sin embargo, en el foro de discusión más grande centrado en profesores en Reddit, *r/Teachers*, el enfoque de las reacciones se centró en cuestiones de integridad académica relacionadas con tareas y ensayos. Las conversaciones sobre ChatGPT en otros *subreddits* relacionados con la educación se centraron en otros temas, con algunos espacios adoptando puntos de vista más positivos sobre la nueva herramienta de IA generativa. Estos hallazgos refuerzan que hay múltiples espacios para la exploración de los profesores, incluso en una sola plataforma, Reddit. Los profesores también pueden explorar a través de diferentes plataformas de redes sociales, así como a través de espacios y redes locales y fuera de línea.

4.5.2. Peligros: motivación

A pesar del ecosistema de posibilidades para la exploración de los profesores durante el aprendizaje autodirigido, hay peligros para la exploración, muchos relacionados con la motivación. Estos peligros caen en un espectro que va desde muy poca motivación hasta demasiada motivación. En un extremo del espectro, es perjudicial tener muy poca motivación para la exploración, porque el aprendizaje autodirigido es un proceso abierto que proporciona el beneficio de la autonomía del aprendiz, pero a costa de la iniciativa del aprendiz. Con muy poca motivación para la autodirección, no ocurre nada. Incluso si alguien comienza el viaje de aprendizaje autodirigido, la falta de motivación puede llevar a una falta de seguimiento, lo que lleva a tasas de abandono bien documentadas en entornos de aprendizaje más desestructurados, como los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) (Khalil y Ebner, 2014). Sin suficiente motivación, incluso si los profesores tienen una clara comprensión de sus objetivos de ren-

dimiento y contextos de inicio, así como oportunidades para la práctica, su viaje de aprendizaje autodirigido no tendrá éxito.

En el otro extremo del espectro, puede haber casos en los que demasiada motivación también sea problemática. En tales casos, los profesores tienen dificultades para establecer límites entre su trabajo y su vida personal. Por ejemplo, estudios anteriores han informado cómo los profesores luchan con estudiantes y padres que esperan que estén disponibles para ellos cada hora de cada día a través del correo electrónico o las redes sociales, que los profesores respondan a los mensajes rápidamente durante el día escolar, fuera del horario laboral y durante los fines de semana (Fox y Bird, 2017; Staudt Willet, 2024). En tales casos, los profesores altamente motivados pueden encontrar difícil diferenciar entre cuándo están trabajando y cuándo están descansando. Este fenómeno ha sido titulado como «colapso de contexto», donde hay poca o ninguna distinción entre límites personales y profesionales; por ejemplo, los marcadores de la vida personal en las redes sociales y en otros lugares se filtran en la vida profesional, y viceversa (Marwick y boyd, 2011). Estos problemas pueden exacerbar el agotamiento, ya que los profesores pueden luchar con el dilema de estar siempre conectados. Finalmente, el desdibujamiento de estas líneas puede hacer que los esfuerzos de los profesores sean invisibles; aunque las contribuciones pueden ser vitalmente importantes, pueden pasar desapercibidas o no ser valoradas (Staudt Willet y He, 2024). Una forma sostenible de avanzar en el aprendizaje autodirigido se encuentra entre muy poca motivación y demasiada motivación. Los profesores necesitan establecer y mantener prácticas y límites que los ayuden a mantenerse motivados tanto para el trabajo como para el descanso.

4.6. Nivel de dificultad

4.6.1. Posibilidades: zona de desarrollo próximo

El viaje de aprendizaje autodirigido, como cualquier camino de aprendizaje, viene con un grado necesario de dificultad. Estable-

cer un objetivo de rendimiento es un reconocimiento de la necesidad de mejora, lo que requiere cambio y crecimiento. Sin embargo, puede ser complicado encontrar el equilibrio adecuado entre no aburrirse con un nivel de dificultad demasiado fácil y no frustrarse con un nivel de dificultad demasiado alto. El nivel de dificultad debe estar dentro de lo que el aprendiz puede manejar y navegar. Vygotsky (1978) argumentó que el área intermedia, el rango entre demasiado fácil y demasiado difícil, es donde ocurre el mejor aprendizaje; esta área intermedia se llama zona de desarrollo próximo.

El desafío de encontrar y mantenerse en esta zona se ve exacerbado cuando el aprendiz está autodirigiendo su aprendizaje y, por lo tanto, es responsable de monitorear y mantener el nivel de dificultad adecuado. La posibilidad relacionada con el nivel de dificultad es que los aprendices autodirigidos pueden entrenarse para mantener el equilibrio en el grado de dificultad para que coincida con su situación y habilidades actuales. En este proceso, los profesores pueden autorreflexionar para determinar qué necesitan en un momento dado y luego decidir cuándo continuar en un desafío versus cuándo tomar un descanso.

4.6.2. Peligros: fuera de tono

La posibilidad de que los profesores autodirijan su aprendizaje en una zona de desarrollo próximo sugiere peligros relacionados: que se desintonicen con sus necesidades, saliendo de la zona de desarrollo próximo y encuentren peligros en un espectro, desde muy poca dificultad hasta demasiada dificultad. En un extremo del espectro, si los profesores permanecen en un espacio que es demasiado fácil, pueden experimentar aburrimiento y no se les presionará hacia nuevos niveles de dificultad. En el otro extremo del espectro, si el nivel de dificultad es demasiado alto, los profesores pueden luchar con la frustración de no sentir que están haciendo ningún progreso o viendo ningún cambio. Esto puede llevar a sentimientos de cinismo y, en última instancia, provocar agotamiento.

El aprendizaje autodirigido es un proceso a través del cual los profesores resuelven problemas y trabajan a través de desafíos.

Focalizarse en la zona de desarrollo próximo es un acto de reconocer que el objetivo no es necesariamente que el aprendizaje o la mejora sea fácil; en cambio, el objetivo debe ser que los aprendices autodirigidos se mantengan en el nivel de dificultad adecuado que pueda llevar a un viaje de aprendizaje significativo y continuo.

4.7. Área de contenido

4.7.1. Posibilidades: personalización

Cualquier viaje de aprendizaje autodirigido hacia un objetivo de rendimiento tiene un área de contenido o enfoque temático. Las posibilidades relacionadas con el área de contenido son que los aprendices autodirigidos pueden personalizar su viaje, decidiendo por sí mismos qué temas quieren o necesitan conocer más. Por ejemplo, los profesores pueden autoevaluar sus necesidades y luego buscar conocimientos, experiencias y recursos relevantes. Una profesora de carrera llamada Julie describió este proceso así: «Siento que llené muchos vacíos. Si no podía encontrar algo, recurría a las redes sociales para encontrarlo» (Staudt Willet, 2024, p. 394). Este enfoque permite a los profesores desarrollar, profundizar y reflexionar sobre conocimientos específicos cuando se está justo a tiempo para sus necesidades (Greenhalgh y Koehler, 2017).

Como ejemplo específico de cómo los profesores personalizan su aprendizaje autodirigido en un área de contenido específica, realizamos varios estudios recientes sobre las primeras reacciones a ChatGPT en Reddit (Na *et al.*, 2024; Staudt Willet y Na, 2024). De 25 *subreddits* relacionados con la educación, 19 tuvieron discusiones sobre ChatGPT durante los primeros cuatro meses posteriores al lanzamiento de la herramienta. Encontramos que muchas de estas discusiones se centraron en las amenazas que ChatGPT planteaba a la educación, con publicaciones y comentarios que expresaban preocupaciones sobre los posibles impactos negativos de la nueva tecnología y qué hacer al respec-

to (Na *et al.*, 2024). En este caso, el área de contenido es la comprensión y posible adopción de tecnologías emergentes por parte de los profesores, lo cuales pueden aprender más sobre esta área de contenido al centrarse en discusiones sobre sus preocupaciones sobre los posibles problemas y daños planteados por ChatGPT.

4.7.2. Peligros: recursos

A pesar de las posibilidades de que los profesores personalicen el contenido y el enfoque de sus viajes de aprendizaje autodirigido, hay peligros relacionados con los recursos. Estos peligros caen en un espectro que va desde muy pocos recursos hasta demasiados recursos. En un extremo del espectro, tener muy pocos recursos puede dificultar a los profesores cuando buscan desarrollar su conocimiento en un área de contenido y no pueden encontrar ninguna ayuda útil. Cuando los profesores encuentran difícil localizar materiales relevantes y de alta calidad, el aprendizaje autodirigido se detiene. En el otro extremo del espectro, incluso cuando los recursos son abundantes, su calidad puede ser cuestionable o problemática (Carpenter y Staudt Willet, 2021; Sawyer *et al.*, 2019). Las plataformas de redes sociales o las páginas en línea como TeachersPayTeachers, Instagram o Pinterest a menudo ofrecen materiales que pueden ser demasiado simplistas, no adherirse a los estándares del campo o incluso contener contenido problemático o racista (Benjamin, 2019; Shelton *et al.*, 2022; Vaidhyanathan, 2018). En el caso del *hashtag* de X #Edchat, que en su apogeo en 2018 recibió aproximadamente 5000 publicaciones por día, el volumen masivo de nuevo contenido dificultó a los profesores encontrar información precisamente relevante entre tantas voces y opiniones competidoras (Staudt Willet, 2019). Por lo tanto, aunque los profesores tienen oportunidades para autodirigir su aprendizaje y encontrar recursos de manera independiente, deben navegar por un paisaje vasto y a menudo desordenado.

4.8. Guías externas

4.8.1. Posibilidades: andamiaje

A pesar de la naturaleza autónoma del aprendizaje autodirigido, hay momentos en el viaje en que las guías externas son necesarias, especialmente cuando los aprendices autodirigidos no tienen dentro de sí mismos todo lo que necesitan para superar un desafío o perseguir una oportunidad. Estas guías externas pueden ser personas o recursos (dinámicos o estáticos). Una posibilidad clave relacionada con las guías externas es que el crecimiento de los aprendices sea apoyado y guiado a través de un proceso llamado andamiaje, donde individuos más conocedores proporcionan apoyo a través de asistencia temporal y dirigida (Wood *et al.*, 1976). El andamiaje ayuda a los aprendices a progresar de maneras que no hubieran podido hacer de forma independiente. Por ejemplo, en un estudio reciente de entrevistas, los profesores principiantes describieron cómo buscan guías no solo en las redes sociales, sino a menudo a través de colegas en su escuela (Staudt Willet, 2024). Conectar con otros profesores permite al aprendiz autodirigido obtener perspectivas e ideas más allá de sí mismos y conectar con otros profesores en las redes sociales permite a los aprendices autodirigidos obtener perspectivas e ideas más allá de su contexto local (Macià y García, 2016; Staudt Willet, 2024).

En otro estudio, los profesores principiantes autodirigieron su aprendizaje a través de Reddit discutiendo desafíos específicos que estaban navegando, con mayor frecuencia relacionados con problemas interpersonales como la gestión del aula, la instrucción y la planificación del currículo (Na y Staudt Willet, 2024). Estos profesores también discutieron desafíos institucionales como la alta carga de trabajo y el apoyo insuficiente, así como desafíos personales relacionados con contextos profesionales y personales interseccionados.

En un estudio anterior, encontramos a través del análisis de redes sociales que los aprendices autodirigidos buscan ayuda y diferentes grados de conexión, desde conversaciones densamen-

te intersecadas hasta grupos de afiliación suelta, en diferentes espacios, incluso espacios, todos alojados en la misma plataforma de redes sociales, Reddit (Staudt Willet y Carpenter, 2020). En cada uno de estos ejemplos, los profesores pueden tomar la iniciativa de encontrar personas y recursos fuera de sí mismos para andamiar su aprendizaje autodirigido.

Volviendo a la metáfora de la caminata para el viaje de aprendizaje autodirigido, un caminante puede sentirse seguro subiendo y bajando la montaña por su cuenta. Pero pueden surgir cosas imprevistas a lo largo del camino, como tramos del sendero que son más difíciles de lo esperado o mal tiempo no pronosticado. De manera similar, los profesores a menudo no saben lo que no saben y no pueden prever todos los desafíos que podrían surgir. Por lo tanto, debe haber una expectativa de que se necesitarán guías externas en diferentes puntos, cuando la pendiente se vuelve empinada y los desafíos aparecen de repente. De lo contrario, los profesores pueden encontrarse estancados o agotados, lo que podría llevar a que dejen la profesión. Aunque el aprendizaje autodirigido todavía determina su camino, hay momentos en los que buscar ayuda es necesario.

4.8.2. Peligros: dependencia

A pesar de las posibilidades de que los profesores puedan conectarse con guías externas para andamiar su aprendizaje autodirigido, hay peligros relacionados con el grado de dependencia de los demás. Estos peligros caen en un espectro que va desde demasiada dependencia de los demás hasta demasiada independencia. En un extremo del espectro, volverse demasiado dependiente de las guías externas conlleva una pérdida de agencia y autonomía, que son esenciales para el aprendizaje autodirigido. En el otro extremo del espectro, existe un peligro en volverse demasiado independiente, creyendo que se pueden superar todos los desafíos por uno mismo sin buscar ayuda, perspectivas o recursos de los demás. El objetivo es encontrar un término medio, evitando la dependencia excesiva de los demás sin renunciar a la autonomía y la agencia. Este camino intermedio, equilibrando

la autodirección con la búsqueda de ayuda cuando sea necesario, es esencial para mantener un viaje de aprendizaje autodirigido efectivo y eficiente.

4.9. Conclusión: el rendimiento como un viaje

Para concluir este capítulo, dejamos al lector con un estímulo de aprendizaje autodirigido: ¿Qué harás ahora? ¿En qué áreas de tu propio mundo profesional aplicarás estas ideas? Equipado con estos seis principios de aprendizaje autodirigido, ¿qué sigue en tu viaje? Como recordatorio:

1. Nombra claramente tu objetivo de rendimiento.
2. Evalúa tu contexto de inicio.
3. Busca oportunidades para la práctica.
4. Gestiona el nivel de dificultad.
5. Profundiza tu conocimiento en tu área de contenido.
6. Aprende a cuándo buscar guías externas.

Imagínate caminando, tú eres quien selecciona el destino, decidiendo la dirección en las encrucijadas y estableciendo el ritmo. Siente la montaña bajo tus pies. Nota cuándo el sendero se vuelve empinado o largo, cuándo tu ritmo cardíaco se eleva y cuándo tus piernas comienzan a arder. El aprendizaje autodirigido es un viaje y es un proceso que vale la pena mejorar. Presta atención a cómo lo estás haciendo y reflexiona sobre lo bien que estás haciendo el viaje. Aprende sobre tu aprendizaje autodirigido.

Buena suerte mientras avanzas.

Referencias

Auletto, A. (2021). Making sense of early-career teacher support, satisfaction, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103321. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103321>

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Beach, P. (2017). Self-directed online learning: a theoretical model for understanding elementary teachers' online learning experiences. *Teaching and Teacher Education*, 61, 60-72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.007>
- Benjamin, R. (2019). *Race after technology: abolitionist tools for the new Jim Code*. Polity.
- Carpenter, J. P. y Staudt Willet, K. B. (2021). The teachers' lounge and the debate hall: anonymous self-directed learning in two teaching-related subreddits. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103371. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103371>
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N. y Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and abroad [technical report]*. National Staff Development Council. <https://eric.ed.gov/?id=ED536383>
- Desimone, L. M., Smith, T. M. y Ueno, K. (2006). Are teachers who need sustained, content-focused professional development getting it? An administrator's dilemma. *Educational Administration Quarterly*, 42 (2), 179-215. <https://doi.org/10.1177/0013161X04273848>
- Fox, A. y Bird, T. (2017). The challenge to professionals of using social media: teachers in England negotiating personal-professional identities. *Education and Information Technologies*, 22 (2), 647-675. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9442-0>
- Francom, G. M. (2010). Teach me how to learn: principles for fostering students' self-directed learning skills. *International Journal of Self-Directed Learning*, 7 (1), 29-44. <https://www.oltraining.com/SDLweb site/IJSDL/IJSDL7.1-2010.pdf#page=34>
- Greenhalgh, S. P. y Koehler, M. J. (2017). 28 days later: Twitter hashtags as «just in time» teacher professional development. *TechTrends*, 61, 273-281. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0142-4>
- Greenhow, C., Lewin, C. y Staudt Willet, K. B. (2023). Teachers without borders: professional learning spanning social media, place, and time. *Learning, Media and Technology*, 48 (4), 666-684. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2209326>

- Greenhow, C., Lewin, C. y Staudt Willet, K. B. (2020). The educational response to covid-19 across two countries: a critical examination of initial digital pedagogy adoption. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2020.1866654>
- Hill, H. C. (2009). Fixing teacher professional development. *Phi Delta Kappan*, 90 (7), 470-476. <https://doi.org/10.1177/00317217090900070>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause*, 1-12. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Keay, J. K., Carse, N. y Jess, M. (2019). Understanding teachers as complex professional learners. *Professional Development in Education*, 45 (1), 125-137. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1449004>
- Khalil, H. y Ebner, M. (2014). MOOCs completion rates and possible methods to improve retention: a literature review. En: *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning* (pp. 1305-1313). Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learnntechlib.org/p/147656/>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Pearson Learning.
- Krutka, D. G., Metzger, S. A. y Seitz, R. Z. (2022). «Technology inevitably involves trade-offs»: the framing of technology in social studies standards. *Theory & Research in Social Education*, 50 (2). <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2042444>
- Louws, M. L., Meirink, J. A., Van Veen, K. y van Driel, J. H. (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: what, how, and why teachers want to learn. *Teaching and Teacher Education*, 66, 171-183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.004>
- Macià, M. y García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: a review. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291-307. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021>
- Marwick, A. E. y boyd, d. (2011). I tweet honestly, I tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience. *New Media and Society*, 13 (1), 114-133. <https://doi.org/10.1177/1461444810365313>

- McChesney, K. y Aldridge, J. M. (2021). What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact. *Professional Development in Education*, 47 (5), 834-852. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1667412>
- Na, H. y Staudt Willet, K. B. (2022). Affinity and anonymity benefitting early career teachers in the r/Teachers subreddit. *Journal of Research on Technology in Education*. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2150727>
- Na, H. y Staudt Willet, K. B. (2024). Understanding beginning teachers' socio-ecological challenges: self-directed learning in the r/Teachers subreddit. *Information and Learning Sciences*. <https://doi.org/10.1108/ILS-12-2023-0197>
- Na, H., Staudt Willet, K. B., Shi, H., Hur, J., He, D. y Kim, C. (2024). Initial discussions of ChatGPT in education-related subreddits. *Journal of Research on Technology in Education*. <https://doi.org/10.1080/15391523.2024.2338091>
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: a needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41 (3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Phillips, P. (2008). Professional development as a critical component of continuing teacher quality. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(1), 37-45. <http://doi.org/10.14221/ajte.2008v33n1.3>
- Reddy, P., Sharma, B. y Chaudhary, K. (2020). Digital literacy: a review of literature. *International Journal of Technoethics*, 11 (2), 65-94. <https://doi.org/10.4018/IJT.20200701.oa1>
- Sawyer, A., Dick, L., Shapiro, E. y Wismer, T. (2019). The top 500 mathematics pins: an analysis of elementary mathematics activities on Pinterest. *Journal of Technology and Teacher Education*, 27 (2), 235-263. <https://www.learntechlib.org/p/208241/>
- Selwyn, N., Campbell, L. y Andrejevic, M. (2023). Autoroll: scripting the emergence of classroom facial recognition technology. *Learning, Media and Technology*, 48 (1), 166-179. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2039938>
- Shelton, C. C., Koehler, M. J., Greenhalgh, S. P. y Carpenter, J. P. (2022). Lifting the veil on TeachersPayTeachers.com: an investigation of educational marketplace offerings and downloads. *Learning, Media and Technology*, 47(2), 268-287. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1961148>

- 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>
- Staudt Willet, K. B. (2024). Early career teachers' expansion of professional learning networks with social media. *Professional Development in Education*, 50 (2), 386-402. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2178481>
- Staudt Willet, K. B. y Carpenter, J. P. (2020). Teachers on Reddit? Exploring contributions and interactions in four teaching-related subreddits. *Journal of Research on Technology in Education*, 52 (2), 216-233. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1722978>
- Staudt Willet, K. B. y He, D. (2024). Educators' invisible labor: a systematic review. *Review of Education*, 12 (2), e3473. <https://doi.org/10.1002/rev3.3473>
- Tuli, F. (2017). Teachers professional development in schools: reflection on the move to create a culture of continuous improvement. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6 (3), 275-296. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207277>
- Vaidhyathan, S. (2018). *Antisocial media: how Facebook disconnects us and undermines democracy*. Oxford University.
- Vygotsky, L. S., (1978). *Mind in society: development of higher psychological processes*. Harvard University.
- Williamson, B., Macgilchrist, F. y Potter, J. (2023). Re-examining AI, automation and datafication in education. *Learning, Media and Technology*, 48 (1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2167830>
- Wood, D. J., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17 (2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8 (1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Zein, S. (2016). Factors affecting the professional development of elementary English teachers. *Professional Development in Education*, 42 (3), 423-440. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1005243>

Reflexiones finales y horizontes para la investigación

DRA. PAULA MARCELO-MARTÍNEZ
Universidad de Huelva

El panorama educativo contemporáneo se encuentra en un punto de inflexión, donde la intersección entre la práctica docente tradicional y las dinámicas digitales emergentes está redefiniendo los entornos de colaboración y el aprendizaje profesional. A lo largo de esta obra, hemos explorado las múltiples facetas de cómo los docentes navegan, utilizan y se apropian de las redes sociales como herramientas para su desarrollo profesional y apoyo mutuo.

Los procesos de transformación digital no solo han permeado las aulas, sino que ha expandido significativamente los horizontes de la colaboración docente más allá de los confines físicos de las instituciones educativas. Las plataformas como Instagram, X o TikTok, objeto central de análisis en este libro, se han convertido en espacios virtuales donde los docentes buscan, comparten y construyen conocimiento de maneras que eran difícilmente imaginables hace apenas una década. Desde Instagram hasta X, las redes sociales sirven como herramientas para la curación y difusión de contenidos, permitiendo tanto la búsqueda de información como la cocreación de materiales didácticos. Sin embargo, también se han destacado tensiones inherentes al uso de estos entornos, como la evaluación crítica de la calidad de la información compartida y las barreras para el compromiso sostenido en formas de colaboración de mayor intensidad.

Este libro ha puesto de manifiesto cómo las redes sociales operan como ecosistemas dinámicos donde los docentes no solo acceden a recursos, sino que también negocian su identidad profesional. Se han identificado las formas en que estas plataformas contribuyen a la creación de comunidades transnacionales de práctica, donde la interacción mediada tecnológicamente amplía las posibilidades de aprendizaje colaborativo. Uno de los aspectos más destacados es cómo estas plataformas fomentan un tipo de profesionalización autodirigida, en la que los docentes no solo consumen contenido, sino que también actúan como productores e intermediarios de información. Este fenómeno redefine el concepto de desarrollo profesional, alejándolo de los modelos formales y centrándolo en prácticas emergentes de autoaprendizaje y colaboración entre pares.

El análisis multidimensional presentado en los capítulos destaca una realidad compleja. Por un lado, consideramos el potencial transformador de estas plataformas para fomentar comunidades de práctica globales, facilitar el intercambio de recursos pedagógicos y proporcionar apoyo emocional instantáneo. Por otro, se ponen de manifiesto los desafíos inherentes a estos espacios digitales, desde la sobrecarga informativa hasta las cuestiones de privacidad y autenticidad profesional. La conceptualización de la colaboración docente en redes sociales como un continuo que abarca desde actividades de «bajo coste», como la búsqueda y compartición de información, hasta formas más intensivas de cocreación, nos proporciona un marco muy interesante para comprender la diversidad de prácticas emergentes. Esta perspectiva nos invita a reconsiderar nociones tradicionales de desarrollo profesional, alejándonos de modelos jerárquicos y centralizados hacia enfoques más distribuidos, autodirigidos y personalizados.

No podemos dejar de mencionar que la irrupción de la inteligencia artificial generativa añade una nueva capa de complejidad a este panorama. Herramientas como ChatGPT tienen el potencial de generar contenido educativo a gran escala, lo que podría revolucionar la forma en que se crea y comparte el conocimiento en redes sociales. Sin embargo, esto también plantea desafíos

significativos en términos de autenticidad, originalidad y verificación de la información. De ahora en adelante, los docentes deberán desarrollar habilidades para discernir entre contenido generado por IA y contenido humano, así como para utilizar estas herramientas de manera ética y efectiva en su práctica profesional. Hablamos del desarrollo óptimo de la alfabetización mediática e informacional, una habilidad esencial que docentes y estudiantes deben comenzar a desarrollar para navegar el complejo ecosistema digital actual. Los docentes necesitan herramientas que les permitan desarrollar competencias para evaluar críticamente la información que encuentran y comparten en redes sociales, distinguiendo entre contenido confiable y desinformación y, con ello, trasladar estos conocimientos a un alumnado joven que, en muchas ocasiones, cae en las garras de la desinformación y las noticias falsas que circulan en redes sociales. Es imprescindible que seamos competentes en estas habilidades de forma que podamos llevarlas a nuestros estudiantes, preparándolos no solo para ser consumidores de información, sino consumidores de contenido responsables en el entorno digital.

Las implicaciones de estos hallazgos para la investigación futura son múltiples y profundas. En primer lugar, se hace evidente la necesidad de desarrollar marcos teóricos más robustos que integren perspectivas de la psicología educativa, la sociología digital y los estudios de medios para capturar la complejidad de estas nuevas ecologías de aprendizaje profesional. Asimismo, se abre un fértil campo de investigación en torno a la calidad y el impacto real de estas interacciones digitales en la práctica docente y, por extensión, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. ¿Cómo podemos evaluar la eficacia de estas formas emergentes de desarrollo profesional? ¿Qué tipos de habilidades y literacidades digitales necesitan desarrollar los docentes para navegar estos espacios de manera crítica y productiva? La dimensión ética y política del uso de redes sociales en educación también emerge como un área crítica para futuras investigaciones. Los imperativos comerciales que subyacen a estas plataformas y su creciente influencia en la configuración de discursos y prácticas educativas plantean interrogantes fundamentales sobre equi-

dad, privacidad y autonomía profesional que requieren un escrutinio riguroso y continuo.

Concluimos esta obra con el planteamiento con el que la comenzamos. La creciente adopción de modalidades de desarrollo profesional informal a través de redes sociales y espacios conectados se ha convertido en una realidad innegable para un número cada vez mayor de docentes y estudiantes. Esta tendencia refleja un cambio paradigmático en la forma en que se concibe el aprendizaje y la colaboración profesional en la era digital. Sin embargo, para aprovechar plenamente el potencial de estos espacios, es esencial que el profesorado de todos los niveles adquiriera un compromiso consciente y estructurado con su participación en ellos. Esto no solo requiere estar presentes en estas plataformas, sino hacerlo de manera coherente, estratégica y fundamentada en una sólida alfabetización digital y mediática. Los docentes deben de ser conscientes de la importancia de desarrollar habilidades críticas para navegar, evaluar y contribuir efectivamente a estos entornos, reconociendo tanto sus oportunidades como sus limitaciones. Asimismo, es esencial fomentar una cultura de aprendizaje continuo y reflexivo que permita integrar las experiencias y conocimientos adquiridos en estos espacios con las prácticas pedagógicas cotidianas.

Solo a través de este compromiso informado y estructurado podremos transformar estas nuevas modalidades de desarrollo profesional en herramientas verdaderamente potentes para la innovación educativa y el crecimiento profesional sostenible.

Índice

1. Colaboración y apoyo social digital. Instagram como plataforma para la colaboración docente y el apoyo social digital	9
1.1. Introducción.	9
1.1.1. Colaboración docente	10
1.1.2. Docentes en redes sociales	12
Búsqueda de información	13
Intercambio de información	15
Cocreación	16
1.1.3. Apoyo social digital a través de las redes sociales.	17
1.1.4. El caso de Instagram.	19
1.1.5. Objetivos del presente estudio	21
1.2. Métodos	23
1.2.1. Diseño de estudio y participantes.	23
1.2.2. Mediciones.	25
Colaboración en redes sociales.	25
Características docentes y apoyo social digital	26
Características docentes demográficas	27
1.2.3. Análisis de datos.	27
1.3. Resultados	29
1.3.1. Medición de los tipos de colaboración.	29
1.3.2. La relación de colaboración docente con la autoeficacia docente y el entusiasmo por la docencia	31

1.3.3. Colaboración y apoyo social digital	32
1.4. Discusión	33
1.4.1. Tres tipos de colaboración docente en Instagram.	34
1.4.2. Autoeficacia y entusiasmo por la colaboración docente en Instagram	35
1.4.3. Colaboración en Instagram y apoyo social digital	37
1.4.4. Limitaciones.	39
1.4.5. Implicaciones	40
1.5. Conclusión.	42
Agradecimientos	43
Referencias.	43
2. Análisis de las geografías sociales posdigitales de la organización en red liderada por docentes.	57
2.1. Introducción.	57
2.2. Revisión de literatura	59
2.2.1. Movimientos sociales en red	59
2.2.2. Organización en red dirigida por docentes	61
2.2.3. Contrapúblicos en red y la política del espacio	63
2.3. Fundamentos teóricos y contexto.	65
2.3.1. El espacio como producto social	65
2.3.2. Ritmos, redes y jerarquías.	66
2.4. Ritmos, redes y jerarquías de los espacios de organización docente	70
2.4.1. Acerca de los BAT y Edcamp, 2010-2017: resumen	70
2.4.2. Examinar los ritmos, las jerarquías y las redes en los BTT y los espacios de Edcamp.	74
Ritmos	74
Jerarquías	76
Redes	78
2.5. Aplicaciones futuras: implicaciones para investigadores y profesores.	82
2.5.1. Perspectivas posdigitales sobre la organización	82
2.5.2. Peligros y beneficios de los espacios contrapúblicos en red.	83
2.6. Conclusión.	86
Referencias.	86

3. Liderazgo educativo en la era digital: buenas prácticas de docentes transformadores en redes sociales	95
3.1. Introducción.	95
3.2. Docentes proactivos y transformadores en redes sociales	97
3.3. ¿Dónde encontramos a los docentes transformadores?	102
3.4. Docentes transformadores en redes sociales: una guía para comenzar	104
3.4.1. Docentes transformadores en Educación Infantil.	105
3.4.2. Docentes emprendedores en Educación Primaria	107
3.4.3. Docentes emprendedores en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.	109
3.4.4. Docentes emprendedores en educación superior y formación docente	112
3.4.5. Tres <i>hashtags</i> para no perder de vista	115
3.5. Conclusiones	118
Referencias.	119
4. Posibilidades y riesgos del aprendizaje autodirigido de los docentes.	125
4.1. Introducción.	125
4.2. El rendimiento como un viaje	127
4.3. Objetivo de rendimiento	130
4.3.1. Posibilidades: personalización	130
4.3.2. Peligros: autorreflexión.	132
4.4. Contexto de inicio	133
4.4.1. Posibilidades: fortalezas.	133
4.4.2. Peligros: sentido del yo.	134
4.5. Exploración	135
4.5.1. Posibilidades: ecosistema.	135
4.5.2. Peligros: motivación.	137
4.6. Nivel de dificultad	138
4.6.1. Posibilidades: zona de desarrollo próximo	138
4.6.2. Peligros: fuera de tono	139
4.7. Área de contenido	140
4.7.1. Posibilidades: personalización	140
4.7.2. Peligros: recursos	141
4.8. Guías externas	142

4.8.1. Posibilidades: andamiaje	142
4.8.2. Peligros: dependencia.	143
4.9. Conclusión: el rendimiento como un viaje	144
Referencias.	144
Reflexiones finales y horizontes para la investigación	149

Docentes y redes sociales

Dinámicas de colaboración y aprendizaje en el entorno digital

En el contexto educativo actual, los procesos de aprendizaje trascienden los espacios formales y estructurados tradicionalmente asociados a la formación docente. Las redes sociales han emergido como un entorno dinámico en el que se construyen conocimientos, se comparten recursos y se generan conexiones significativas que transforman las prácticas pedagógicas.

Esta obra explora cómo los docentes participan activamente en comunidades en línea, aprovechando las plataformas digitales para desarrollar su práctica profesional, reflexionar sobre los desafíos de la enseñanza contemporánea y construir redes colaborativas. Se ofrece una visión fundamentada sobre las potencialidades de las redes sociales como herramientas para la formación y la colaboración, destacando estrategias prácticas, estudios de caso y análisis teóricos.

Una obra imprescindible para quienes buscan comprender las implicaciones del entorno digital en la educación y cómo integrar eficazmente estos recursos en su labor docente.

Paula Marcelo-Martínez. Doctora en Educación por la Universidad de Sevilla, máster en Dirección, Evaluación y Calidad de las Instituciones de Formación y máster en E-learning por la Universidad de Sevilla. Investiga en torno a los procesos de desarrollo profesional docente mediante entornos conectados y los contextos mediante los cuales los docentes desarrollan aprendizajes informales. Ha publicado artículos y libros acerca de redes de colaboración y apoyo a través de entornos conectados y redes sociales.