



TÍTULO

#ElClaustrodeInstagram

UN ESPACIO DE COWORKING PARA MAESTROS

AUTORA

Raquel Gómez Martínez

Esta edición electrónica ha sido realizada en 2021

Tutor	Dr. D. Luis M. Romero Rodríguez
Instituciones	Universidad Internacional de Andalucía ; Universidad de Huelva <i>Máster Oficial Interuniversitario en Comunicación y Educación</i>
Curso	<i>Audiovisual (2019/2020)</i>
©	Raquel Gómez Martínez
©	De esta edición: Universidad Internacional de Andalucía
Fecha documento	2020



**Atribución-NoComercial-SinDerivadas
4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**

Para más información:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en>

#ELCLAUSTRODEINSTAGRAM:

Un espacio de
coworking para
maestros

Raquel Gómez Martínez
Director: Luis M. Romero-Rodríguez



**Máster en Comunicación y
Educación Audiovisual**

Universidad de Huelva y Universidad
Internacional de Andalucía



TRABAJO FINAL DE MÁSTER

Universidad Internacional de Andalucía, 2021

Máster Internacional en Comunicación y Educación
Audiovisual

**#EIClaustrodeInstagram: un espacio de
coworking para maestros**

Trabajo Final de Máster

Alumna

Raquel Gómez Martínez

Director

Dr. Luis M. Romero-Rodríguez

Septiembre 2020



Universidad de Huelva



#ElClaustrodelInstagram: un espacio de coworking para maestros

Trabajo Final de Máster

Máster Internacional en Comunicación y Educación Audiovisual

Universidad de Huelva y Universidad Internacional de Andalucía

Raquel Gómez Martínez

Director: Dr. Luis M. Romero-Rodríguez

Universidad Internacional de Andalucía, septiembre, 2020



RESUMEN



La presente investigación pretende analizar los espacios de trabajo colectivo (co-working) y buenas prácticas docentes en las redes sociales, especialmente en *Instagram*. Recientemente ha sido advertido que la exaptación de los medios, las nuevas formas de interacción y el amplio abanico que ofrece la sociedad actual para que se produzca el aprendizaje, ha propiciado el crecimiento de esta red social en relación a los usos educativos que posee. El objetivo de la investigación es analizar y definir la comunidad virtual de aprendizaje soterrada tras el *hashtag* *#ClaustrodeInstagram*, así como los usuarios que participan en ella. Primeramente, se pone en práctica una metodología cualitativa, llevando a cabo el análisis de 300 publicaciones en *Instagram* vinculadas con el *hashtag* *#ClaustrodeInstagram*, utilizando una rejilla de observación para establecer comportamientos y patrones generales de los usuarios. Además, se emplea un cuestionario aplicado a 130 usuarios. Así, a partir del análisis de los resultados se destaca que la mayoría de los participantes son maestros de educación infantil y primaria, mayoritariamente en centros públicos; que los contenidos relacionados con las áreas de idiomas tienen mayor presencia en la comunidad virtual y que se han estudiado usuarios con más de 200.000 seguidores, lo que convierte en *influencers* a los contribuyentes. En definitiva, se trata de una comunidad virtual de docentes con un perfil determinado que comparte experiencias, materiales, recursos e inquietudes en un espacio digital que impacta en la comunidad educativa y donde la interacción y la implicación personal de los usuarios es significativa para su éxito.

Palabras clave: redes sociales, *Instagram*, comunidad virtual de aprendizaje, redes de aprendizaje, enseñanza, docentes, desarrollo profesional, aprendizaje permanente, cooperación.

ABSTRACT



This research is aimed to analyse spaces for coworking and good teaching practices in social networks, specifically *Instagram*. It takes into account the indisputable and increasing presence of media, as well as the arisen new means to interact and the wide options for learning to happen which derived to the growth of this social media associated with educational purposes. Consequently, the main objective is to examine and define the learning virtual community hidden by the hashtag *#ClaustrodeInstagram*, as well as the study of its participants in terms of interaction and contributions. Firstly, a qualitative methodology is put into practice with the goal to study 300 posts linked with the hashtag *#ClaustrodeInstagram* by using an observation grid in order to establish some patterns and behaviours among the users. Furthermore, a questionnaire was applied to 130 participants. Thus, bearing in mind the results it can be highlighted the fact that the vast majority of members are primary and preschool teachers who work in public schools; that those posts related to foreign languages, especially English have a greater presence in this space; and that users who have more than 200.000 followers have been studied, so they are influencers. Hence, it is an online community for educators to interact and share experiences, resources and inquisitiveness with a real impact in the educational community and interaction and implication are meaningful attitudes for its success.

Keywords: social networks, Instagram, virtual learning community, learning networks, professional development, lifelong learning, cooperation.

Introducción	8
--------------	---

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: La exaptación de los medios	11
1.1. Definición y concepto	11
1.2. La evolución de la red	13
1.3. La cultura de la convergencia	15
Capítulo 2: Nuevas formas de interacción	20
2.1. Redes sociales. Concepto y evolución	20
2.2. Prosumidores e <i>influencers</i>	22
2.3. Desde las TIC hasta las TAC y las TEP	27
Capítulo 3: Redes sociales y educación	31
3.1. Distintas formas de aprender	31
3.2. Comunidades virtuales de aprendizaje	35
3.3. Redes sociales como espacio de aprendizaje y desarrollo profesional	38

INVESTIGACIÓN

Capítulo 4: Fundamentación de la investigación	44
4.1. Justificación de la investigación	44
4.2. Objetivos de la investigación	45
4.3. Diseño, alcance y fases	45
Capítulo 5: Instrumentos	48
5.1 Análisis de contenido	48
5.2. Cuestionario	55
5.3. Muestra de estudio	61
Capítulo 6: Resultados	64
6.1. Resultado y análisis: Publicaciones	64
6.2. Resultado y análisis: Cuestionarios	74

Capítulo 7: Discusión y conclusiones	103
7.1. Discusión	103
7.2. Conclusiones	108
Referencias	116
Anexos	

INTRODUCCIÓN



En primer lugar, resulta interesante destacar que el germen que dio lugar al interés por analizar el presente objeto de estudio de esta investigación surgió en un contexto real, concretamente en un centro público de Extremadura (España), al percibir que el uso de *Instagram* de algunos maestros del colegio daba lugar a ciertas repercusiones en la actividad docente.

Tal y como se explica en el marco teórico del presente trabajo, y también en la vida cotidiana, la revolución tecnológica de los últimos años ha situado a los recursos tecnológicos e Internet como médula espinal de la existencia actual, dando por hecho que los dispositivos móviles y todas las herramientas vinculadas a ellos van a seguir conviviendo con los seres vivos. En este sentido, resulta pertinente estudiar las relaciones de las personas con la tecnología y, concretamente, con las redes sociales, tan odiadas como veneradas, para poder demostrar que también pueden ser utilizadas de forma productiva en distintos campos, como la educación.

Debido a la exaptación de los medios surgen nuevas formas de interacción y con ellas las redes sociales, que actúan, además, como comunidades virtuales de aprendizaje y desarrollo profesional. El vigente momento histórico, económico y sociocultural podría ser dividido fácilmente en dos, lo relativo al mundo virtual y lo relacionado con el mundo analógico. Quizá la realidad no se encuentre ni en un entorno ni en el otro, sino que se trate de un híbrido de ambos, y precisamente por ello se trata de un asunto pertinente de estudio.

Esta investigación tiene como objetivo estudiar y definir la comunidad virtual del *#ClaustrodeInstagram*, así como analizar las relaciones que se establecen, e inquirir el perfil y las motivaciones de los usuarios de esta comunidad. Para ello, se sigue un enfoque cuali-cuantitativo a partir de la implementación y el análisis de dos instrumentos de investigación: la rejilla de análisis de contenido, validado siguiendo la técnica del juicio de expertos, y el cuestionario, fiable tras la realización de distintas pruebas estadísticas.

A partir del estudio de los resultados obtenidos en el estudio de 300 *posts* y de las respuestas de 130 usuarios que forman parte del *#ClaustrodeInstagram*, se puede colegir como un entorno virtual de colaboración entre *edugramers* –

docentes que usan *Instagram* para compartir contenido relacionado con la educación- y que, además de generar beneficios personales, también impacta directamente con la comunidad educativa, tanto la *online* como la presencial. Estas tesis diferencian la comunidad virtual estudiada de un repositorio de buenas prácticas que suele ser llano y unidireccional y sin interacción entre los usuarios.

En este sentido, se ha averiguado que la vasta mayoría de usuarios que participan en términos de interacción, así como compartiendo contenido con la etiqueta de *#ClaustrodeInstagram* son maestros de las primeras etapas educativas, es decir, maestros de educación infantil y de educación primaria, que, además, tienden a trabajar en centros públicos. No obstante, se han advertido participantes de distintas etapas y sectores educativos.

Asimismo, usuarios con más de 200.000 seguidores han sido analizados durante el desarrollo de la investigación, lo que significa que se trata de una comunidad donde también participan *influencers* educativos o *edugramers influencers*. Por otro lado, las publicaciones que están relacionadas con las áreas de lenguas extranjeras, y más concretamente, con el área de inglés, ocupan una gran proporción dentro de los *posts* analizados.

En líneas generales se intuye que este espacio virtual asentado en *Instagram* y que es utilizado como una vía para la colaboración docente van a resultar de utilidad para el desarrollo profesional de los educadores, además de repercutir de manera directa en el desarrollo de las prácticas docentes y, consecuentemente, en la calidad educativa.

PRIMERA PARTE:

Marco teórico





CAPÍTULO 1: LA EXAPTACIÓN DE LOS MEDIOS

1.1. Definición y concepto

A las puertas de la tercera década del siglo XXI, la cual se prevé aún más revolucionaria que la anterior con la esperada cuarta revolución industrial (OCDE, 2015), es necesario aprender a observar nuestra sociedad como una realidad en constante cambio. Resulta evidente que en los últimos años hemos sido testigos de una revolución sin precedentes que ha cambiado la forma de entender la comunicación, los medios y las tecnologías en función de las distintas transformaciones sociales a las que hemos sido sometidos.

Siguiendo la misma línea, es relevante destacar la afirmación de Ordóñez (2003) en la que establece que tanto la ciencia como la tecnología son productos culturales resultantes de un contexto social y unas necesidades determinadas. De esta manera, Frost y Postman (1993) indica que los nuevos medios que surgen a partir de las diferentes demandas sociales modifican la cultura en la que vivimos.

Ya en 1964, McLuhan señaló en su libro *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*, la relevancia del estudio de los medios de comunicación por su influencia directa en la sociedad. De igual modo, Gutiérrez-Cortés *et al.* (2019) informan sobre el impacto de las tecnologías de la comunicación digital en la reconstrucción de las diversas comunidades que habitan en lugares dispares del mundo, así como también defienden que la sociedad no es más que el resultado de los cambios tecnológicos que tienen lugar en ella.

En este punto se antoja significativo mencionar el concepto de «exaptación». Como Gould (1991) declaró, la exaptación se refiere a cualquier proceso evolutivo que tiene un origen y unas características ya conocidas, y que evolucionan para dar respuestas a otras necesidades surgidas con el paso del tiempo. Teniendo en cuenta esta definición, se puede señalar que, a lo largo de la historia, y en nuestra historia más reciente, este proceso ha sido bastante

frecuente en entornos tecnológicos. Así surgieron, por ejemplo, la radio, la televisión o Internet (Gutiérrez-Cortés, Islas-Carmona, y Arribas-Urrutia, 2019).

La diferencia entre adaptación y exaptación, según Gould y Vrbbba (1982) es que la adaptación está directamente relacionada con la supervivencia de un grupo determinado de seres vivos en entornos concretos, mientras que la exaptación se vincula con la transformación y la evolución de los individuos participantes en relación a la tecnología y sin necesidad de atenerse a un escenario específico.

A partir de toda esta información, es posible inferir que la sociedad actual se encuentra en un escenario de exaptación de los medios tecnológicos y de comunicación para satisfacer las necesidades de los seres vivos. Es innegable que tanto Internet como las diferentes formas de tecnologías han posibilitado nuevas vías de comunicación, de acceso a la información y de nuevos servicios. Así, es importante tener en cuenta que el medio que evoluciona con más facilidad suele ser aquel que mejor se adecua a las demandas de los individuos (Gutiérrez-Cortés *et al.* 2019).

En 1998, Fidler mencionó la expresión de «mediamorfosis», que hace referencia a los procesos evolutivos en los medios de comunicación y tecnológicos con el fin de adaptarse a las nuevas necesidades sociales. Por otra parte, siguiendo a Aguaded y Romero-Rodríguez (2015: 11), “la mediamorfosis es una circunstancia propia de los cambios que se suscitan dentro de los medios del ecosistema, lo que depende directamente de los hábitos de consumo y de la lucha que mantienen los medios tradicionales por la adaptación al nuevo entorno”.

De este modo, hoy en día, sin duda, nuestra sociedad vive sumergida en una constante mediamorfosis digital en busca de nuevas actualizaciones e innovaciones para ofrecer a los ciudadanos.

1.2. La evolución de la red



Este escenario actual de exaptación y mediamorfosis ha dado lugar a numerosas situaciones nuevas relativas a la comunicación, la información y a las relaciones interpersonales, así como también han surgido modificaciones respecto al papel de los consumidores y productores del conocimiento.

El término de Web 2.0 fue por primera vez mencionado en 1999, acuñado por DiNucci (1999), quien estableció que la red dejaría de entenderse únicamente como un soporte para texto e imágenes, sino que, además, llegaría a ser una estructura dedicada al intercambio de información y conocimiento. No obstante, no fue hasta 2005 cuando la expresión se hizo popular, ya que O'Reilly (2005) compartió su definición en una conferencia sobre la Web 2.0. Allí, señalaron la evolución de la red como plataforma interactiva con acceso a funciones *online*. Para De-la-Torre (2006), la Web 2.0 es una filosofía, es decir, una nueva manera de comprender Internet; una red en la que las actuaciones de las personas conforman su propia identidad, contenido y forma. Por otra parte, con la llegada de la nueva web también evolucionaron los conceptos de privacidad, de espacio y de tiempo (Canaza-Choque, 2018).

Según Romero (2013), la Web 2.0 se trata de una red de cables sin fronteras con la capacidad de conectar a múltiples individuos a nivel mundial. La diferencia más significativa entre la Web y la Web 2.0 es la implicación del usuario. De acuerdo con Santiago y Navaridas (2012), en la primera versión de la web -la Web 1.0- la información era compartida únicamente por los expertos con conocimientos informáticos y de redes, mientras que en la Web 2.0, todos los participantes pueden formar parte de la ella, compartiendo y modificando contenidos en la red sin la necesidad de ser expertos en estos ámbitos. Siguiendo a los mismos autores (*op. cit.*), la web 1.0 era de condición estática, mientras que la web 2.0 es dinámica; es decir, cuenta con múltiples funciones susceptibles a posibles cambios llevados a cabo por los distintos usuarios, siendo estos consumidores y generadores de contenido al mismo tiempo.

Asimismo, Calle-Álvarez (2014) estableció que los procesos producidos en la Web 1.0 eran unidireccionales, de forma que los usuarios asumían un rol pasivo

al consumir los distintos contenidos a través de la lectura o la escucha. Sin embargo, con la llegada de la Web 2.0, el papel de los internautas se transforma en un papel activo, puesto que pueden decidir lo que quieren consumir, además de contar con la posibilidad de modificar o comentar cualquier contenido.

Por otra parte, siguiendo a Farmer y Barlett-Bragg (2005), en la Web 2.0 también toma mayor presencia el «*software social*», formado por herramientas con objetivos de intercambio de información entre miembros de una comunidad que comparten temas de interés. De acuerdo con Orta y Chávez (2010), la aparición de la Web 2.0 y todas sus tecnologías relacionadas se encuentran constantemente transformando nuestros hábitos, creando multitud de comunidades y movimientos virtuales (Canaza-Choque, 2018).

Volviendo al anteriormente referido, O'Reilly (2005) explica que las principales características que han hecho posible el éxito de la Web 2.0 tienen que ver con entender la web como plataforma de trabajo interactiva, el aprovechamiento de la inteligencia colectiva, el valor de los usuarios, presentar el *software* como un servicio que no precisa de actualizaciones, los modelos de programación sencillos y búsqueda simple a través de etiquetas (*folksonomía*), así como no limitar el *software* a un único dispositivo y las distintas experiencias enriquecedoras de los usuarios.

De esta manera, la web es considerada una plataforma abierta que depende de la participación activa de sus usuarios, caracterizada por sus aspectos colaborativos y sociales (Orta y Chávez, 2010). Por consiguiente, en palabras de Calle-Álvarez y Ocampo-Zapata (2019), el usuario es el protagonista de la Web 2.0, donde la colaboración con los demás participantes genera nuevos aprendizajes.

Según Romani y Kuklinski (2007), los cuatro pilares de la Web 2.0 son:

- Las Redes Sociales o *social networks*, que corresponde a las herramientas para la comunicación e interacción social como *Facebook*, *Twitter* o *Instagram*;
- Los contenidos, es decir, aquellas aplicaciones destinadas a la creación de recursos y de acceso a la información en línea, así como su

intercambio, como, por ejemplo, los blogs, wikis, o los procesadores de texto y las plataformas para editar contenido digital *online*.

- Organización social e inteligente de la información a partir de etiquetas o lo que se conoce como el uso de *folksonomías*¹ (metadatos a partir de palabras clave) como en Flickr, Pinterest o Instagram.
- Aplicaciones y servicios de distintos tipos y en varios dispositivos.

Por otro lado, para Santiago y Navaridas (2012) podemos clasificar las formas de colaboración llevadas a cabo en la Web 2.0 en tres categorías:

- La colaboración indirecta, es decir, cuando el usuario contribuye a la construcción de un algoritmo de forma inconsciente;
- La colaboración instrumental, que se trata de un acto voluntario e intencionado con un objetivo previamente definido. Puede incluir desde la búsqueda y aportación de información, la creación y organización de contenidos, o hasta votaciones online.
- Los medios y fines de y para la colaboración, donde la colaboración es el propio objetivo de la tarea. Por ejemplo, las redes sociales, cuyo beneficio es la cooperación entre los distintos usuarios (Fernández y Vera, 2010).

A partir de toda esta información, se puede señalar que la Web 2.0, además de desembocar en una revolución tecnológica también dio lugar una transformación social, pues las oportunidades comunicativas e interactivas con la que cuentan los usuarios de la red desde su aparición rompen las barreras espacio-temporales y el límite lo establecen ellos mismos.

1.3. La cultura de la convergencia



La transformación de la comunicación y de las relaciones sociales que ocasionó la aparición de la Web 2.0, han surgido múltiples conceptos y nuevas prácticas que hacen referencia a la filosofía referida a la participación activa y al trabajo cooperativo en red por parte de los usuarios. Como se ha mencionado anteriormente, la Web 2.0 tiene como principal finalidad la producción de nueva

¹ La *folksonomía*, también conocida como etiquetado social, permite la creación sencilla de contenidos y la organización colaborativa a través de etiquetas (Rodera y Barberà, 2010) que, además, posibilita que el usuario ordene, comparta y recupere los contenidos de la web a partir de sus procesos de pensamiento (Sanchidrian, Posada y Posada, 2014).

información a partir de la interacción y las aportaciones de los usuarios-prosumidores. Como consecuencia, debido a los cambios de rol por parte de los consumidores y las transformaciones de las plataformas tecnológicas de acceso a la información, se presenta el término de «convergencia mediática». El primer autor que trató el concepto de convergencia fue Pool en su libro *Technologies of Freedom* (1983). Este expuso la transformación de las industrias mediáticas y las formas de comunicación y predijo la utilización de un mismo aparato electrónico para diferentes aplicaciones.

Así, la convergencia mediática es definida, según Jenkins e Ito (2015), como el intercambio de contenidos mediáticos que depende de una participación activa por parte de los consumidores. Por otra parte, según Amador (2013) la convergencia mediática y tecnológica modifica las relaciones sociales y profesionales teniendo en cuenta el cambio cultural producido por la evolución de la comunicación, las redes y el manejo de la tecnología digital. Para Jenkins (2009) la convergencia se origina en las acciones de los consumidores y en las interacciones sociales.

Hoy en día, la existencia de Internet y de la web 2.0. hace posible que miles de usuarios interactúen a través de diferentes plataformas *online*, como las redes sociales. Precisamente, debido a la irrefutable presencia de las redes sociales en la vida cotidiana de la mayoría de los individuos, ha surgido lo que Jenkins (2009) denomina «cultura participativa», que emerge, exactamente, de la participación activa de los consumidores relacionada con la convergencia mediática en la red. Este término, por tanto, difiere radicalmente con la concepción de un espectador mediático de la era de la preconvergencia.

Según Jenkins e Ito (2015), la cultura participativa nace por motivos evidentes: la interactividad es una propiedad característica de la tecnología, mientras que la participación es una particularidad perteneciente a la cultura. Así, los nuevos medios actuaron como un puente entre la tecnología y la sociedad que hizo posible una participación activa por parte de los consumidores.

Teniendo en cuenta lo anterior, la cultura participativa puede definirse como una cultura sin barreras en relación a expresiones artísticas y compromiso; donde, además, los componentes apoyan las aportaciones de los demás y cada

contribución es relevante. Por otro lado, cuenta con una jerarquía informal en la que los miembros con más experiencias contribuyen a la difusión de los contenidos de los principiantes y, conjuntamente, comparten una conexión social que les impulsa hacia un mismo objetivo. Siguiendo a Jenkins (2009), existen varias formas de cultura participativa:

- Afiliaciones: miembros en diferentes comunidades online, tanto formales como informales, como en redes sociales, foros o ²*metagaming*.
- Expresiones, donde los usuarios producen diferentes manifestaciones artísticas, como modificaciones resultantes del *fan fiction*³, videos hechos por fans o *mashups*⁴.
- Resolución de problemas de forma colaborativa, que trata de trabajar juntos en equipos, ya sea de manera formal o informal, para realizar tareas que desarrollen conocimientos, como *Wikipedia*.
- Circulación, a través de la adaptación al flujo de los medios, como *podcasts* y *blogs*.

Muchos investigadores defienden que las culturas participativas representan contextos ideales de aprendizaje (Jenkins, 2009). Por otro lado, Gee (2005) denomina a estos contextos de aprendizaje como *affinity spaces* [espacios de afinidad], en los que sus miembros comparten objetivos, intereses comunes y, por supuesto, crean y distribuyen aprendizajes.

El autor considera el término «espacio de afinidad» como una alternativa a lo que Lave y Wenger (1991) y Wenger (1998) denominaron la «comunidad de práctica» (CP). Siguiendo a Wenger (*op. cit*), una comunidad de práctica es la unión de un grupo de personas por un mismo objetivo durante un periodo de tiempo. De esta forma, Gee (2005) hace especial énfasis no a los miembros, como en las CP, sino a los espacios; pudiendo ser estos físicos, virtuales e incluso mixtos.

² Según Hill (2019), el concepto *metagaming*, relacionado con los juegos de rol, engloba a un conjunto de actividades que los jugadores consideran externas al propio juego.

³ *Fan fiction* es un fenómeno que consiste en la creación de nuevas historias y/o materiales de manera extraoficial por parte de la comunidad de fans (Kaindl, 2018).

⁴ La definición de *Mashup* o aplicación web híbrida corresponde a la agrupación de diferentes sitios web con contenido variado en un mismo portal para ofrecer un nuevo servicio (Almarimi et al, 2019).

Estos espacios de afinidad ofrecen una multitud de oportunidades potentes para el aprendizaje, puesto que sus cimientos están formados por esfuerzos comunes de usuarios que difieren entre ellos en edad, género o nivel educativo, donde cada uno aporta conocimientos dependiendo de sus habilidades, necesidades o intereses (Gee, 2005), pero todos trabajan y cooperan siguiendo un mismo objetivo y movidos por el mismo motor.

Siguiendo al mismo autor (*op.cit*): “las tecnologías modernas permiten la creación de más y más espacios en los que las personas pueden entrar e interactuar con otros (y con objetos y herramientas) a distancia” [traducción propia] (Gee, 2005: 216). De la misma manera, también expone que el aprendizaje que se da en los espacios de afinidad son considerablemente diferentes a los que se producen en la educación formal: el aprendizaje informal suele ser experimental, innovador y en constante cambio, adaptado a las necesidades e intereses de los usuarios e, incluso, no tiene barreras espacio-temporales (Jenkins, 2009).

Nos encontramos ante una forma diferente de entender la cultura del conocimiento formada a partir del desarraigo ante la geografía física (ubicuidad) y la reconceptualización de las relaciones sociales con la aparición de Internet y sus variopintas plataformas. Como se expondrá más adelante, se considera que el aprendizaje que se da en contextos informales suele ser más significativo y duradero que el que se transmite en espacios de educación formal, precisamente porque sus usuarios, como se ha especificado anteriormente, forman parte de dicha «comunidad» de forma voluntaria, todas las contribuciones son aceptadas y valoradas positivamente y, además, están guiados por objetivos e intereses comunes. Se trata de una producción paralela y un intercambio recíproco de conocimientos (Jenkins, 2009).

Llegados a este punto, parece relevante la mención al término «inteligencia colectiva» acuñado por Pierre Lévy (1997), quien defiende que nadie puede poseer todos los conocimientos, sin embargo, todos dominamos alguna parcela de contenidos. Por tanto, si se trabaja de forma cooperativa y se comparten los saberes y hallazgos con otros, combinando y reforzando así las habilidades, seremos muchos más aptos para vivir en sociedad.

Esta comunidad productora de inteligencia colectiva fomenta la participación y la creatividad de los usuarios, haciendo del aprendizaje un proceso social basado en el trueque de conocimientos a la vez que refuerza las relaciones interpersonales de los miembros del grupo (Jenkins, 2009).



CAPÍTULO 2: NUEVAS FORMAS DE INTERACCIÓN

2.1. Redes sociales. Concepto y evolución

Tanto el lenguaje como la comunicación intra e interpersonal son características inherentes a los seres humanos. Actualmente, vivimos en la «Sociedad de la Información», la «Sociedad Red» (Castells, 2001), y resulta evidente que las formas de comunicación, de acceso y de difusión de información han sido modificadas sustancialmente con la llegada de la Web 2.0, la convergencia de medios y la aparición de las redes sociales.

En la actualidad, gran parte de los ciudadanos tienen la oportunidad de comunicarse y de acceder a información de manera ilimitada, sin grandes inversiones económicas y de forma relativamente sencilla (Soengas *et al.*, 2015). En este apartado se analizará el impacto de las redes sociales en la comunicación e interacción de los usuarios de la Web 2.0.

Las plataformas digitales se originan y modifican de forma paralela a las necesidades de la sociedad relativas a la colaboración y a la interactividad (Mihailidis, 2014). Así, las redes sociales surgen a partir de los cambios comunicativos, de relación y de interacción entre las personas. Internet y la Web 2.0 propiciaron el punto de inflexión, pero las «*social networks*», como se denominan en inglés, han elevado a su máximo exponente las formas de comunicación e interacción entre los individuos de la sociedad actual. Para Castells (2009), las redes sociales son entendidas como plataformas de autocomunicación que tienen el objetivo de conectar a personas y/o colectivos para que puedan comunicarse con mayor facilidad y rapidez (Madrigal, 2015).

De esta manera, Orta y Chávez (2010, p. 2) exponen que: “Las redes sociales han generado un alto grado de interconectividad entre los ciudadanos, que les permite intercambiar todo tipo de archivos (audio, texto, video...) así como compartir aficiones e intereses con decenas y decenas de amigos”. Siguiendo a los mismos autores, es así como el internauta evoluciona desde ser un

consumidor de contenidos hasta ser un productor y participar en la construcción y elaboración de los mismos, como abordaremos más explícitamente en el siguiente apartado.

En las redes sociales los usuarios pueden interactuar en función de las facultades de cada plataforma. En las más populares, como *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, los mensajes directos, las etiquetas y los comentarios son elementos comunes. Por otra parte, la característica principal que diferencia las redes sociales de los medios de comunicación de masas es que en las redes pueden darse diferentes tipos de comunicación: el diálogo de uno a uno, así como también es posible interactuar de uno a un público más amplio (Castaño, 2015).

De esta manera, la comunicación simultánea multiplica las relaciones sociales y hace de la comunicación digital una interacción sin limitaciones (Cañaza-Choque, 2018), ni distinciones en edad, género o culturas (Diezma, 2012). Y, por si fuera poco, la rapidez en la que se comparten y con la que se actualizan los distintos contenidos facilita que los datos queden obsoletos en periodos muy cortos de tiempo (Urueña *et al.*, 2011).

Además, la interrupción de los *smartphones* y las *tablets*, convertidas hoy en herramientas esenciales para la comunicación y el acceso a la información (Flores-Vivar, 2009) cuentan con la opción de instalar múltiples aplicaciones para crear, compartir y acceder a la información sin barreras espacio-temporales (Morillo, 2001). Así pues, la forma de comunicación de los seres humanos se ve afectada de manera directa, ya que con un aparato tecnológico que cabe en una mano el usuario tiene acceso ilimitado a información y puede establecer ilimitados vínculos con otros usuarios. En el caso de España, un 85% de los internautas entre 16 y 65 años son usuarios de distintas redes sociales, lo que hace un total de 25,5 millones de personas (Elogia, 2019).

Analizando, exclusivamente, la red social *Instagram*, se puede señalar que se trata de una de las plataformas con mayor actividad en la actualidad, sobre todo entre la población de rangos etarios más jóvenes, como son los *Millenials*⁵ y

⁵ Nacidos entre 1981 y 1996, también conocidos como Generación Y (Dimock, 2019)

*Centennials*⁶. En España se trata de la cuarta red social más utilizada, por detrás de Facebook, WhatsApp y Youtube, aunque es la que obtiene un mayor aumento de usuarios, un 49%, respecto a los datos recogidos en 2018 (Elogia, 2019). Por otro lado, el mismo informe muestra que es la tercera red social mejor valorada por sus usuarios, superada por Facebook y WhatsApp. Tal y como señalan Pérez-Escoda y García-Ruiz (2019), el número de cuentas educativas en esta interfaz es cada vez mayor.

Siguiendo con Instagram, a partir del estudio anual de las redes sociales realizado por Elogia (2019) se obtienen algunos datos relevantes: es la cuarta red social más utilizada detrás de Facebook, WhatsApp y YouTube; también es la red social con mayor aumento de usuarios (49%) respecto a los datos recogidos en el año 2018.

Por otra parte, se sitúa en el tercer lugar de las redes con mejor valoración por parte de sus usuarios, y también es la tercera red social con mayor frecuencia de uso diario – el 70% de los usuarios la utilizan diariamente-. Por último, 7 de cada 10 usuarios de redes sociales sigue a *influencers*, especialmente a través de *Facebook* e *Instagram*.

2.2. Prosumidores e *influencers*

Como se ha expuesto en anteriormente, con la Web 2.0 el rol de los usuarios de Internet cambió considerablemente, otorgándoles también la posibilidad de participar de forma activa en la creación de contenidos, formar parte de grupos unidos por intereses comunes, o contribuir en el diseño de sitios web, entre otras muchas opciones. De esta forma se acaba con la unidireccionalidad comunicativa en la que únicamente participaban emisor y receptor (Jordán-Correa *et al.*, 2017).

En la cultura actual, la cultura de la convergencia, no encontramos una distinción concreta entre productores (emisores) y consumidores (receptores), es decir, todos son considerados participantes por igual con diferentes grados de

⁶ Aquellas personas que actualmente tienen menos de 18 años y que nacieron ya bajo el halo tecnológico de la actual sociedad, también conocidos como Generación Z (Martínez, Neves y Martínez, 2020)

influencia según presencia en la red (Jenkins, 2009). De acuerdo con Ramonet (2012), el consumidor o receptor también quiere participar en la producción y difusión de la información.

Partiendo de esta premisa, y teniendo en cuenta otros conceptos ya analizados como la convergencia mediática, la cultura participativa o las redes sociales, donde los usuarios comparten todas sus contribuciones y trabajan de forma colaborativa con objetivos comunes, se puede establecer que los usuarios de la red ya no son meros consumidores pasivos, sino «prosumidores». Dicho término fue acuñado por Alvin Toffler en 1980 y, como resulta evidente, hace referencia a la unión de los conceptos de productor y consumidor.

Por otro lado, en contextos relativos al prosumo, Barker (2009) identifica, además, el rol del «producer». Para dicho autor, el *producer* cuenta con una red de colaboración para formar la información, mientras que el prosumidor opera de forma aislada.

En el mismo orden, con el crecimiento de Internet se instaura el «prosumo» como tendencia (Ritzer *et al.*, 2012). Según Jordán-Correa *et al.* (2017), los prosumidores tienden a ser usuarios proactivos que comparten contenidos y pensamientos que contrastan con otros participantes con el objetivo de originar diferentes tipos de aprendizaje y de servir de ayuda a la comunidad (Rodríguez-García, 2015). Citando a Berrocal-Gonzalo *et al.* (2014, p. 66): “Las redes sociales son claramente un medio de «prosumo» donde los prosumidores se convierten en altavoces que producen conversaciones con y para un público consumidor”.

En palabras de Jenkins (2009), hemos viajado a un mundo en el que cualquier persona tiene un papel activo en la cultura que se produce, puesto que cualquier individuo con acceso a internet que posea un blog, página web o que comparta fotos o videos son considerados creadores de contenido.

Estos prosumidores son participantes activos y suelen establecer vínculos sociales con otros usuarios afines (Jenkins e Ito, 2015), pudiendo llegar a tener una gran presencia en las redes y en Internet en general. Berrocal-Gonzalo *et al.* (2014) establecieron en una de sus investigaciones cuatro grados de

“prosumo” basándose en la escalera de participación de Arnstein (1969) y los niveles de “fandom” de Jenkins (1992):

En primer lugar, el prosumidor que es consumidor de información. Es decir, ejerce un papel activo en la selección de contenido que consume, pero no interactúa con el mismo. Posteriormente, el segundo nivel corresponde al prosumidor fan o seguidor. Estos prosumidores interactúan con otros usuarios, pero no produce nuevos contenidos, incluyendo en dichos contenidos comentarios en las publicaciones. En tercer lugar, el prosumidor que crea a partir de la publicación principal diferentes contenidos como comentarios, modificaciones o incluso ampliaciones. Por último, el cuarto nivel es el prosumidor que crea totalmente el contenido, o también parcialmente, incluyendo modificaciones de contenidos pertenecientes a otros autores. Según García-Galera y Valdivia (2014), los prosumidores actúan de tres formas distintas en las redes: creando y compartiendo sus contenidos, participando socialmente en ellas y ayudando a difundir los contenidos de otros usuarios. Es decir, el *producer* –también el prosumidor-, además de trabajar por sí mismo, centra su actuación en la colaboración con otros miembros (Barker, 2009).

El mundo de Internet y de la cultura participativa recae en la influencia de las Redes Sociales (Hanna *et al.*, 2011) como espacio de interacción entre todos los usuarios. En esta línea surge el concepto de «*influencer*», que procede de la palabra *influence* [influencia], entendiendo ésta como la capacidad de orientar los actos y movimientos de los iguales, en este caso, usuarios (Arora *et al.*, 2019).

El concepto de *influencer* tiene diferentes interpretaciones. En primer lugar, para Zhou *et al.*, (2019), está vinculado con transmisiones directas e inmediatas a través de la red. Por otra parte, Lou y Yuan (2018) lo identifican con la autenticidad relativa a las conexiones con sus seguidores considerables en número, y el comercio según patrocinio. Siguiendo a Elorriaga y Monge (2018), los *influencers* se esconden tras una identidad digital con poder de persuasión, influyendo así significativamente en sus seguidores (Santamaria-de-la-Piedra y Meana, 2018).

En la misma línea, Gómez-Nieto (2018) hace una distinción entre los conceptos de «*influencer*», referido a personas bien cultivadas en cuanto a determinadas experiencias o conocimientos, y «líder de opinión», más relacionados con la promoción comercial sin la necesidad de ser expertos en ningún campo. Es decir, el *influencer* debe su repercusión a sus conocimientos sobre determinadas materias (Vizcaíno-Verdú *et al.*, 2019). Además, de acuerdo con Duffy (2017), los *influencers* tienden a crear lazos afectivos con sus seguidores. A continuación, expondremos la clasificación de *influencers* realizada por Kádeková y Holienčinová (2018) a partir de la *Content Agency*:

- *Influencer* tipo *blogger*, que representa el propietario de un blog dirigido a compartir sus pensamientos, experiencias y pasiones. El *influencer* crea su propio contenido, incluyendo fotos, videos o textos. Las entradas se representan en orden cronológico o alfabético y pueden ser compartidas en las redes sociales.
- *Influencer* tipo *youtuber* o *vlogger*, son aquellos que interactúan con la audiencia a través de expresar sus reflexiones y vivencias, entre otros temas, en videos subidos a la plataforma de YouTube.
- *Influencer* tipo *celebrity*, que normalmente son personajes públicos como actores, cantantes o deportistas. Este apartado también recoge a personas anónimas que han pasado a la esfera pública gracias a las redes sociales a partir de participaciones en concursos o haber realizado acciones que se hicieron virales. Este último tipo de *Celebrities* suelen contar su rutina diaria a su gran número de seguidores a través de distintas cuentas en redes sociales como Instagram o YouTube.
- *Influencer* tipo *instagrammer*, que incluye a personas que debido a algún tipo de habilidad particular ha conseguido atraer y captar a un gran número de seguidores en la red social Instagram.

Al analizar el contexto comunicativo actual se puede inferir con facilidad el incremento de cuentas y perfiles digitales en las distintas redes sociales. De esta manera, la cultura participativa de la que hablamos en el capítulo anterior tiene cada vez más presencia en la red y en la sociedad en general (Vizcaíno-Verdú *et al.*, 2019). A partir de este escenario surgen *influencers* con autoridad digital

para incidir en las vidas personales de los miles de seguidores con los que cuentan (Rego-Rey y Romero-Rodríguez, 2016).

Siguiendo la línea y el objetivo de este trabajo, se profundizará en el último tipo de la clasificación de *influencers* anterior, esto es, los *instagrammers*. Como se ha expuesto anteriormente, el *instagrammer* se refiere al usuario que a partir de la publicación de fotografías acompañadas con texto en la red social Instagram consigue lo que Jin *et al.* (2018) llamaron «instafama». Dicho concepto se refiere a personajes desconocidos que destacan en determinadas destrezas y construyen su prestigio en la red (Fernández-López, 2017).

Los elementos visuales tienden a tener cada vez mayor presencia en Internet y se debe a ello la aparición de redes sociales como *Instagram*, basada principalmente en imágenes apoyadas en textos descriptivos vinculados a ellas, videos efímeros (*stories*) y en interacciones entre los miles de usuarios (Marwick, 2015). El objetivo de dichos *instagrammers* es conseguir publicaciones con multitud de interacciones como comentarios, *shares* o etiquetas para conseguir un número mayor de seguidores, ya que en dicha red social se capitaliza el número de *followers* (Fernández-López, 2017). Es lógico que cuanto más grande sea el número de seguidores, dichas cuentas serán consideradas más fidedignas por parte de los seguidores, convirtiendo a sus propietarios en líderes de opinión, además de *influencers* (Segarra-Saavedra e Hidalgo-Marí, 2018).

Teniendo en cuenta la relación entre cultura y participación que defendían tanto Lévy y Bonono (1997) como Jenkins (2006), la cultura participativa del segundo autor y los espacios de afinidad de Gee (2005), se puede deducir que las redes sociales, incluido *Instagram*, actúan como medio de comunicación, de influencias relativas a las identidades y de comportamientos sociales (Vizcaíno-Verdú *et al.*, 2019).

2.3. Desde las TIC hasta las TAC y las TEP



Debido a los avances relativos a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), la tecnología digital está presente en las diferentes situaciones de la vida diaria de las personas, llegando incluso a sustituir los espacios físicos sociales por entornos virtuales (Gudmundsdottir *et al.*, 2020).

De igual forma, estas tecnologías también han alterado la forma de acceder a la información, así como de generar conocimiento. Actualmente, cualquier persona que disponga de herramientas informáticas, como *smartphone*, *tablet* u ordenador con conexión a Internet, tendrá un acceso inagotable y sencillo de acceso a la información y al conocimiento (Luque-Rodríguez, 2016). Según la UNESCO (2007, p.1) las TIC se definen como “formas de tecnología que son usadas para transmitir, procesar, almacenar, crear, mostrar, compartir o intercambiar información a través de medios electrónicos” [traducción propia].

Por otra parte, siguiendo las palabras de Cabero (2015), las TIC son recursos que facilitan la comunicación, la información y el conocimiento y, además, pueden ser adaptadas a las necesidades de los usuarios. En la misma línea, tal y como defienden numerosos investigadores como Moreira *et al.* (2016) o Graells (2013), las TIC por sí mismas no son suficientes para producir conocimiento. De hecho, continuamente suceden múltiples situaciones en las que únicamente se cambia el formato físico, como el papel, por uno digital, como una *tablet*, pero, evidentemente, esto no provoca ningún tipo de efecto. De esta manera, se expresa que la mera inclusión de las TIC no modifica la calidad del conocimiento ni la forma de aprendizaje. Es en este punto cuando surgen las TAC, es decir, las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento.

Según Lozano (2011), las TAC nacen en contextos educativos para conseguir un mejor aprovechamiento de las TIC con el objetivo de generar un aprendizaje más dinámico, actualizado y significativo. En otras palabras, las TAC no solo se centran en el buen uso de las TIC, sino en cómo emplear dichas herramientas para que se produzca conocimiento. Estos medios físicos y digitales hacen posible que los usuarios se conecten, colaboren, creen y compartan

conocimientos con otras personas y también en comunidades de aprendizaje (García-Martín y García-Sánchez, 2013).

Las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) facilitarán el aprendizaje y la difusión de la información solo si previamente hacemos un buen uso de las TIC. De esta forma, cuando se habla TAC no se hace referencia a instrumentos de comunicación, sino a herramientas que dan lugar a distintos tipos de aprendizaje a partir de su utilización. Es decir, las TAC, en realidad, son las TIC utilizadas adecuadamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Latorre-Iglesias *et al.*, 2018). Así, como se ha mencionado anteriormente, no estaremos ante herramientas tecnológicas, sino ante instrumentos metodológicos (Cabero, 2015). Haciendo referencia a Lozano (2011), con las TAC cambiamos el aprendizaje de la tecnología por el aprendizaje a partir de la tecnología.

Estas Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento pueden ser clasificadas en dos grupos en función de su utilidad: por un lado, las aplicaciones sociales o emocionales, destinadas a las relaciones interpersonales a partir de la creación de perfiles y publicaciones con contenido multimedia, como son las redes sociales; y, por otro lado, las aplicaciones instrumentales que se usan con un propósito más didáctico y educativo y, además, requieren un conocimiento previo más específico para su buena utilización, como las wikis, blogs, la Moodle o las distintas herramientas de Google (García-Martín y García-Sánchez, 2013).

En esta línea, hacer un buen uso de las TAC no se trata únicamente del conocimiento y buen uso de las TIC, sino saber seleccionarlas y utilizarlas correctamente teniendo en cuenta las habilidades, necesidades y conocimientos previos del usuario, así como tener en cuenta el objetivo que se pretende conseguir a través de su uso (Lozano, 2011).

Cabe destacar que, recientemente, ha aparecido otro concepto relacionado con el uso de las tecnologías que va más allá de las TAC, este es, las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP). Bajo esta perspectiva, además de entender los medios tecnológicos como recursos educativos, también se tienen en cuenta como instrumentos destinados a la participación y a la colaboración entre los usuarios de las TIC, así como también entre los propios

docentes. En este sentido, se entiende el aprendizaje como un proceso social que defiende el aprendizaje colaborativo a partir de la una construcción común del conocimiento (Cabero, 2015).

Las TEP se utilizan para crear y compartir conocimiento, además de influir y crear tendencias (Montero, 2014). Así, las herramientas tecnológicas no son consideradas solamente como fuente de conocimiento, sino como una herramienta de participación social con múltiples opciones donde se construyen conocimientos colectivamente (Latorre-Iglesias *et al.*, 2018).

El proceso de enseñanza-aprendizaje también se encuentra estrechamente ligado a la Sociedad de la Información, pues es el contexto en el que el proceso educativo se desarrolla actualmente (Pérez-Escoda y García-Ruiz, 2019). Según Siemens (2005), dichas circunstancias suponen la creación de un nuevo escenario educativo donde la innovación y la tecnología den lugar a nuevas metodologías que modifiquen y adecuen la forma de aprender a los tiempos en los que vivimos. De hecho, la revolución de la información y de la comunicación ha dado lugar a la aparición de nuevos medios y espacios de comunicación que podrían ser usados a favor de la educación, a pesar de que no siempre sea así (Gutiérrez-Arenas y Ramírez-García, 2019).

Por otra parte, Gvirtz y Necuzzi (2014) incluyeron en su obra la forma en que Burbules (2001) señala el impacto de la tecnología en las aulas dando lugar a un aprendizaje cada vez más extendido y menos localizado en contextos expresamente formales, como la escuela. Las herramientas tecnológicas y la conexión a Internet hacen posible que pueda nacer nuevo conocimiento independientemente en el lugar y en el momento en el que nos encontremos. Así, los espacios educativos son frecuentemente influenciados por las tecnologías, llegando a originar, incluso, nuevos modelos de aprendizaje (Latorre-Iglesias *et al.*, 2018; Prestridge, 2017).

En contextos educativos, la realización de actividades incluyendo las TIC fomentan el aprendizaje individualizado (Durán *et al.*, 2012), ayuda a respetar los distintos ritmos de los alumnos (Llorent-García y López-Azuaga, 2013), y fomenta el aprendizaje significativo y por descubrimiento (López-García, 2012). Así, la evolución del uso de las TIC con fines educativos evoluciona desde su

utilización para la construcción del conocimiento (TAC) hasta su empleo en entornos sociales que da lugar a conocimientos colectivos significativos y de alto impacto (TEP) (Latorre-Iglesias *et al.*, 2018). Sin embargo, no se debe centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las tecnologías, sino beneficiarse de ellas para la creación de conocimiento (Del-Campo-Cañizares, 2013).



CAPÍTULO 3: REDES SOCIALES Y EDUCACIÓN

3.1. Distintas formas de aprender

Como se viene explicando a lo largo de todo el trabajo, la llegada de internet, las Web 2.0 y 3.0, así como las redes sociales, han supuesto una alteración en diversos ámbitos de la vida cotidiana, incluyendo, inevitablemente, el modo en el que se aprende y afianzan contenidos (Pérez-Escoda y García-Ruiz, 2019). De hecho, Cross (2007) anunció que Internet fue diseñado para la producción de aprendizaje, ya que conecta a personas con otras personas y con información con excesiva facilidad. Según Pérez-Escoda y García-Ruiz (2019), la sociedad está marcada por la globalización y la eliminación de las barreras de espacio-tiempo; el desarrollo de la tecnología y la tendencia a digitalizar los contenidos, lo que, sin duda, afecta a la nueva visión de los entornos educativos.

Pérez y Moliní (2004) y van Merriënboer *et al.* (2009) distinguen tres tipos de situaciones educativas que están influenciadas por el contexto y las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje: formal, no formal e informal. De esta forma, se comenzará definiendo el aprendizaje formal que se da en las escuelas, basado en el aprendizaje por competencias y en proyectos, en el aprendizaje cooperativo, *flipped classroom*, la enseñanza individualizada (Pérez-Escoda, 2015) y la gamificación (Torres-Toukoumidis *et al.*, 2018), hasta el aprendizaje inconsciente que se origina, generalmente, a partir de diferentes dispositivos móviles (Gómez-Trigueros y Ruiz-Bañuls, 2018). Para Marsick y Watkins (2001), el aprendizaje formal está categorizado en diferentes programas relativos a contenidos y competencias que se dan en centros educativos.

Para continuar, partiendo de la definición de aprendizaje formal de Pereira *et al.* (2019) como aquel que se produce dentro de un contexto educativo, el aprendizaje no formal es aquel que tiene lugar fuera de planes de estudios relativos a la educación formal (Schugurensky, 2000). Según Da-Silva y Ferreira

(2016), no es rígido en cuanto a horarios y localizaciones y para Livingstone (2005) en la educación no formal los alumnos, de forma voluntaria, aprenden ayudados por un profesor.

Por otro lado, el aprendizaje informal está relacionado con el autoaprendizaje fuera del aula. En esta línea, Cabero (2015) presenta el concepto del «aprendizaje ubicuo», sin necesidad de estar ligado a instituciones educativas y Del-Campo-Cañizares (2013) expone que tiende a depender de las acciones individuales y no planificadas de las personas. Según Romaní y Moravec (2011), el aprendizaje informal o invisible es aquel que tiene lugar sin un proceso de formación consciente y, aunque es conocido desde hace varias décadas, con las TIC es bastante más frecuente, pero no exclusivo. Asimismo, Barreneche *et al.* (2018), lo definen como el desarrollo de competencias de forma autónoma o que se surge a través de las herramientas y recursos digitales.

Según Sangrá y Wheeler (2013) el aprendizaje informal no está planificado en torno a disciplinas o contenidos, ni es calificado o reconocido de manera oficial y suele ser más práctico que teórico y es creado de forma personal. Para Livingstone (2005) se trata de una manera de aprender que no depende de un instructor o de programas educativos. Asimismo, teniendo en cuenta a Cross (2007), el aprendizaje informal se lleva a cabo en contextos educativos más naturales, a través de la iniciativa propia, la interacción y la experimentación.

Alves da Silva y Ferreira (2016) lo definen como aquellas experiencias rutinarias a partir de las que se desarrollan nuevas competencias y adquieren nuevos contenidos. Por otra parte, siguiendo a Black *et al.* (2015), los entornos formales de aprendizaje no han perdido ni su importancia ni su presencia en la sociedad, mientras que los informales están cada vez más presentes en multitud de contextos. Según Bennett (2015), el aprendizaje informal no sustituye al aprendizaje formal, sino que abarca mucho más de lo que este último en solitario podría hacerlo. Y, por otra parte, Manuti *et al.* (2015) defiende que no todo tiene que ser clasificado en los extremos, sino que en cualquier situación en la que se produzca aprendizaje habrán participado tanto el aprendizaje informal como el formal.

Schugurensky (2000) establece tres categorías dentro del aprendizaje informal basándose en la intención y la conciencia del aprendiz:

- Aprendizaje informal autodirigido, que resulta consciente e intencionado pero que surge de manera autónoma sin la intervención de ningún instructor-
- Aprendizaje informal incidental, que no es intencionado donde el alumno es consciente de que el aprendizaje está teniendo lugar a pesar de no haberlo planificado.
- La socialización o aprendizaje tácito no es realizado de una forma consciente, ni tampoco producida intencionadamente a pesar de que los individuos acaben adquiriendo ciertos conocimientos y desarrollando habilidades.

A la clasificación previa, Bennett (2015) añadió otra forma de aprendizaje informal, el aprendizaje integrador, que resulta de la unión entre el proceso intencional con el inconsciente.

Esta evolución en los contextos de aprendizaje puede vincularse con la palabra «*knowmad*» o «nómada del conocimiento», acuñada por Moravec (2013), que, según Del-Campo-Cañizares (2013), corresponde a los individuos que son capaces de adaptarse a nuevas circunstancias utilizando la creatividad y las posibilidades de aprendizaje sabiendo sacar partido a la tecnología. A pesar de que este término está más vinculado con contextos laborales, también podría relacionarse con entornos educativos.

En la misma línea, resulta interesante destacar algunas de las habilidades que Romaní y Moravec (2011) atribuyeron al *knowmad* para que pueda apreciarse la relación con los conceptos expuestos en el presente documento. Para dichos autores, el nómada del conocimiento debe ser un creador de contenidos y estar conectado a otros *knowmad* para trabajar de forma colaborativa, ha de estar alfabetizado digitalmente para así crear redes de conocimientos que sean horizontales, además de no dejar de aprender tanto formal o informalmente.

La presencia de los dispositivos móviles hace de cualquier entorno un lugar y momento adecuado para aprender contenidos, siendo la herramienta que más fomenta el aprendizaje no formal (Del-Campo-Cañizares, 2013). Otras

concepciones que surgen a partir del concepto de aprendizaje informal son el aprendizaje permanente o aprendizaje a lo largo de la vida (*life-long learning*), Entornos Personales de Aprendizaje (PLE), ecologías de aprendizaje, aprendizaje invisible y contextos híbridos (Martín y Donolo, 2019). Y, concretamente, según los mismos autores, Martín y Donolo (*op. cit.*), los conceptos de entornos personales de aprendizaje, ecologías de aprendizaje y aprendizaje invisible están más relacionados con las tecnologías de la información y de la comunicación.

Según Dávila-Heitman (2013), el aprendizaje a lo largo de la vida (*life-long learning*) hace referencia al concepto de educación permanente a través del tiempo, ya que a lo largo del curso de la vida se van desarrollando ciertas habilidades y desarrollando conocimientos según las distintas relaciones sociales e influencias culturales.

Los Entornos Personales de Aprendizaje o *Personal Learning Environments* (PLE) corresponden a la suma de recursos, servicios, bancos de información y acciones que realizan los individuos de forma rutinaria para que se produzca el aprendizaje (Adell y Castañeda, 2010). Por otro lado, siguiendo a los mismos autores (*op. cit.*), estrechamente relacionado con este concepto nos encontramos con los entornos virtuales de aprendizaje o *Virtual Learning Environments* (VLE), donde todas las herramientas y acciones que llevan a cabo los usuarios están vinculadas con el *eLearning*, que según Sangrá *et al.* (2012) es el proceso educativo utilizando recursos electrónicos para optimizar los procesos de comunicación, la interacción y el acceso a la información.

Por otra parte, las ecologías de aprendizaje son sistemas abiertos, dinámicos e interdependientes en las que intervienen distintos agentes y vinculado con el auto-aprendizaje (Brown, 1999). Es decir, se tratan de entornos que estimulan el aprendizaje a partir de la creación de redes y comunidades unidas por los mismos intereses donde tengan lugar interacciones e intercambios de conocimiento (Siemens, 2005).

El aprendizaje invisible, según Romaní y Moravec (2011) es un enfoque basado en las condiciones sociales y tecnológicas que nos envuelven, un aprendizaje que pueda surgir de cualquier situación y se prolongue a lo largo de toda la vida.

Este tipo de aprendizaje combina características del formal, del no formal y del aprendizaje informal, como el uso de las TIC, el aprendizaje cooperativo y la autoproducción de contenidos, velando por la búsqueda del aprendizaje idóneo y personalizado para cada individuo. Para continuar, los contextos híbridos son aquellos entornos donde distintos entornos, como la familia, la escuela y la comunidad colaboran para potenciar las oportunidades de aprendizaje (Barron y Bell, 2016).

Por último, es oportuno considerar que la transformación digital y los cambios en las formas de aprender que ha ocasionado también ha propiciado una continua actualización del conocimiento y de las habilidades profesionales, es decir, el aprendizaje para toda la vida o el desarrollo profesional (Collin *et al.*, 2012).

3.2. Comunidades virtuales de aprendizaje

Una vez se es consciente de que se aprende constantemente bebiendo de diferentes fuentes y situaciones, resulta menester comprender que las TIC han posibilitado una revolución colosal, tal y como autores como Adell y Castañeda (2010) vaticinaron hace ya diez años. En la era de la información y el conocimiento, las TIC son utilizadas para el aprendizaje fuera de contextos educativos formales (Cross, 2007), originando así contextos de aprendizaje cada vez más asentados en los fundamentos de «aprender a aprender» y «aprender haciendo» y, además, potenciando los procesos de adquisición de contenidos a partir de la creación de comunidades de aprendizaje donde se originan y se comparten conocimientos (Burgos, 2017).

De acuerdo con la tesis de Adell y Castañeda (2010: 4), “Internet es la mayor fuente de información y el entorno más importante de aprendizaje sobre muchísimos temas, y no solo porque contenga mucha ‘información’, sino porque ‘conecta’ a muchas personas y les facilita la comunicación entre sí”. Y, precisamente, de estas conexiones e interacciones interpersonales a través de la red surgen las distintas comunidades de aprendizaje. Estas comunidades de aprendizaje pueden estar presentes en las diferentes redes sociales, puesto que estas fomentan la obtención de información, el entretenimiento, las relaciones y participación social (Valkenburg y Peter, 2007).

Una característica relevante del proceso de aprendizaje es, precisamente, el carácter social e interactivo que poseen, ya que el aprendizaje es provocado por el empleo e intercambio de la información entre individuos (Da-Silva y Ferreira, 2016). Por ello, con la Web 2.0 se incrementan las redes de colaboración virtual y, como se ha explicado *ut supra*, da lugar a la transformación del consumidor en el prosumidor, puesto que los usuarios de dichas redes comienzan a producir contenidos y a participar activamente en la comunidad (Scolari, 2008). Así, la cultura participativa (Jenkins, 2009), de forma inevitable, también llega a los contextos educativos, dando lugar al llamado «alfabetismo transmedia» (Scolari, 2016), que relaciona los sujetos participantes, las TIC y las instituciones educativas.

Otra teoría relacionada es el conectivismo, defendido por Siemens (2017) y Downes (2012), quienes argumentan que el conocimiento se reparte a través de redes conformadas por las personas. Algunas características relevantes del conectivismo respecto al tema tratado en la presente investigación son: el aprendizaje reside en la variedad de aportaciones; es más accesible gracias a la tecnología y es un constante proceso que hay que alimentar constantemente (Siemens, *op. cit.*).

Por otro lado, Trust *et al.* (2016) exponen el término «*Professional Learning Networks*» o PLN, es decir, redes profesionales de aprendizaje. La expresión viene precedida por «*Personal Learning Network*» o red de aprendizaje personal, que fue acuñada por Tobin en 1998 (Álvarez-Jiménez, 2014) con el objetivo de describir una red de personas y recursos que velan por un aprendizaje en desarrollo. En la actualidad, según Trust *et al.* (2016), ambos términos, es decir, *Personal Learning Network* y *Professional Learning Network* se usan indistintamente.

Según Trust (2012, p. 133), un PLN es “un sistema de recursos y conexiones interpersonales que sustentan el aprendizaje informal”. Los miembros de los PLN, debido a su inagotable disponibilidad, experimentan apoyo y crecimiento social y profesional, afectivo y cognitivo, además de distintos aspectos relacionados con el aprendizaje (Trust *et al.*, 2016), facilitando, así, el desarrollo profesional de los docentes (Chen y Chang, 2006).

Es fácil relacionar todas las creencias expuestas anteriormente con la teoría sociocultural de Vygotsky (2000), quien defiende el aprendizaje como un proceso social que se construye colectivamente. Así, cada persona crea su propio aprendizaje basándose en sus percepciones y experiencias sociales (Guerra-García, 2020). Para cualquier individuo resulta prácticamente imposible experimentarlo todo por sí mismo, por lo que, en su lugar, se comparten conocimientos y se aprende a través de la colaboración con otros usuarios (Da-Silva y Ferreira, 2016).

Es necesario destacar que se pueden diferenciar dos tipos de comunidades de aprendizaje *online*: las que están formalmente organizadas, como pueden ser diferentes plataformas ligadas a instituciones que sirven como soportes para cursos virtuales como los MOOCs o la educación a distancia; y, por otro lado, las comunidades de aprendizaje que surgen espontáneamente de manera informal (Lantz-Andersson *et al.*, 2018) en redes sociales, blogs o foros.

A modo de análisis antes de avanzar hasta el siguiente apartado del marco teórico del presente trabajo, parece oportuna la opinión de Pérez-Escoda y García-Ruiz (2019), quienes exponen que Internet es un recurso esencial para la producción del conocimiento, destacando la idea de conocimiento dinámico, donde los participantes están interconectados y contribuyen al intercambio de información.

Además, este nuevo entorno digital de conocimientos afecta de directamente a la manera en que los docentes aprenden y se involucran en los distintos procedimientos educativos (Burden *et al.*, 2016), considerando incluso a las TIC como herramientas principales para la transformación pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hammond, 2013).

De esta manera, las características de los docentes para contribuir a esta reforma pedagógica son la predisposición al aprendizaje de por vida, modificar la visión del docente como instructor hacia el docente como guía, tener desarrollada la competencia digital para el buen uso de recursos y herramientas en el aula, el trabajo en equipo y el conocimiento de diferentes metodologías activas que contribuyan al aprendizaje positivamente desde diferentes momentos y perspectivas (López-Gil y Bernal-Bravo, 2019).

3.3. Redes sociales como espacio de aprendizaje y desarrollo profesional

Los educadores aprenden de diferentes maneras, desde el aprendizaje reglado en contextos formales, como a través de diferentes conversaciones en cualquier momento y en cualquier lugar (Clarke *et al.*, 2014). Según lo analizado en los apartados anteriores, los docentes cada vez con más frecuencia tienden a utilizar las redes sociales, entre ellas, Instagram (Carpenter *et al.*, 2019) para colaborar con otros compañeros que trabajan en diferentes escuelas o instituciones (Carpenter y Green, 2018; Shelton y Archambault, 2019).

En el ámbito educativo algunos autores mencionan el interés de los docentes en incorporar las redes sociales en sus prácticas profesionales tanto como herramientas educativas, como para intercambiar prácticas y recursos o para crear redes de aprendizaje que aumente el desarrollo profesional de los docentes (Bruguera *et al.*, 2019; Qi y Wang, 2018).

Como se ha especificado anteriormente, las redes sociales podrían ser definidas como un medio de comunicación e intercambio de conocimientos entre personas, donde todo lo real tiene, también, presencia en el virtual y viceversa y, por tanto, también como contextos de aprendizaje informal (Da-Silva y Ferreira, 2016). Las redes sociales ofrecen a los miembros de la sociedad nuevas formas de interacción entre ellos (Fox y Bird, 2015).

Rescatando la expresión PLN o Red de Desarrollo Profesional del apartado anterior, existen evidencias acerca del uso que hacen los docentes de espacios virtuales como las redes sociales para encontrar, compartir y crear conocimiento profesional, así como colaborar con otros compañeros y sentirse parte de una comunidad de educadores profesionales (Carpenter y Krutka, 2015).

Siguiendo a Shelton y Archambault (2019), estas comunidades virtuales de docentes ofrecen, basándose en investigaciones previas, el desarrollo del aprendizaje profesional, construcción de relaciones personales y apoyo emocional. En este punto es oportuno vincular estas comunidades *online* con los espacios de afinidad de Gee (2005) y las comunidades de práctica de Wenger (1998) siguen estando presentes en nuestro día a día, aunque ahora lo estén en

formato virtual (Visser *et al.*, 2014). Todos estos grupos de personas comparten las mismas ideas y objetivos, por lo que el conocimiento colectivo se desarrolla a través de la interacción de todos ellos con facilidad (Shelton y Archambault, 2019).

Asimismo, las comunidades vinculadas a las redes sociales derivan en la creación de aprendizaje informal, donde los prosumidores actúan tanto como productores del contenido como validando las aportaciones del resto de miembros (Del-Campo-Cañizares, 2013). Hoy en día, las personas están conectadas a partir de diferentes herramientas con el objetivo de obtener información que surja de la interacción entre los usuarios creando sus propios entornos personales de aprendizaje en ellas (Da-Silva y Ferreira, 2016). Siguiendo a Siemens (2005), los individuos aprenden a través de las diferentes conexiones con otras personas y es justo lo que ocurre en las redes sociales.

Shelton y Archambault (2019) presentan el término «*teacherpreneurs*», [docentes emprendedores]. Según los precitados autores (*op. cit*) el término se define como educadores involucrados en el proceso educativo de forma proactiva que comparten sus recursos, materiales e ideas, en general, a través de distintas plataformas web. Además, también colaboran en redes sociales donde se relacionan con otros *teacherpreneurs* y se construyen relaciones tanto profesionales como personales. En esta comunidad virtual, todos sus miembros se sienten emocionalmente apoyados y, al mismo tiempo, empoderados para conseguir nuevos logros dentro de la práctica docente.

Otra parte esencial de las comunidades *online* de docentes son las relaciones y conexiones emocionales que se desarrollan (Carpenter y Krutka, 2014). Un beneficio de este apoyo emocional es que sirve para contrarrestar el aislamiento profesional que puedan sufrir determinados educadores en sus colegios, donde puedan tener compañeros con ideas y formas de trabajar muy dispares (Shelton y Archambault, 2019). Esta forma de aprendizaje informal permite a los educadores construir de forma colaborativa con otros compañeros el conocimiento para el desarrollo de la práctica docente (Trust *et al.*, 2016).

Siguiendo a Scolari (2018), las redes sociales y las experiencias con los medios interactivos están estrechamente relacionados con el «alfabetismo transmedia»

y, al mismo tiempo, con el aprendizaje informal y las habilidades que las personas adquieren fuera de contextos educativos. Por otro lado, según Burgos (2017, p. 28), la alfabetización transmedia se refiere a “las habilidades o prácticas y estrategias de aprendizaje sustentados en una cultura colaborativa que gira alrededor de comunidades virtuales y de redes interpersonales”. Así, teniendo en cuenta la tesis de Piscitelli, *et al.* (2010), las redes sociales influyen directamente en la educación a través de la inteligencia colectiva formada por grupos de prosumidores.

Estos espacios de aprendizaje constituyen una fuente de conocimiento que surge de la rutina diaria de los docentes para así reflexionar de forma crítica con otros compañeros que comparten experiencias similares (Vescio *et al.*, 2008). Además, según diferentes estudios, el apoyo entre los docentes origina satisfacción personal y profesional (DeAngelis, *et al.*, 2013).

En la misma línea, House (1985) distingue cuatro tipos de apoyo social, el apoyo emocional en forma de admiración, afecto y confianza; el apoyo apreciativo en forma de afirmación, retroalimentación o comparación social; el apoyo informativo como consejos, sugerencias e información relevante; y apoyo instrumental, en forma de cualquier tipo de ayuda y servicios. Según distintos estudios, los compañeros de trabajo valoran más el apoyo emocional e informativo que el resto (Greenglass *et al.*, 1996).

Asimismo, el estudio llevado a cabo por DeWert *et al.* (2003) manifiesta que la colaboración *online* suaviza el posible aislamiento profesional a partir del apoyo emocional, así como también facilita la reflexión sobre la práctica educativa teniendo en cuenta el apoyo informativo. Otro estudio de Kinman *et al.* (2011), muestra cómo la insatisfacción laboral se ve reducida desde el apoyo emocional de sus compañeros.

Los docentes tienden a provocar la reflexión de otros compañeros de varias maneras: ofreciendo sugerencias y afirmaciones desde una experiencia personal, aportando comentarios de apoyo, proporcionando consejos y percepciones en base a conocimientos, recomendando estrategias participativas e instructivas y considerando la preparación meditada de las prácticas docentes (Stegman, 2007). Asimismo, Clará *et al.* (2015) considera necesario conexiones

profundas de confianza entre los compañeros y considera que las redes sociales no proporcionan este tipo de condiciones.

Según Bruguera *et al.* (2019), el éxito de las redes sociales como un espacio de colaboración para el desarrollo profesional de los docentes reside en la facilidad de acceso en términos de espacio, tiempo y barreras económicas, la facilidad comunicativa de estos espacios y la interacción que favorece, estar situado en el campo profesional y relacionarte con el resto de usuarios y compañeros, las distintas redes personales y profesionales que ofrecen estas redes sociales, y, por último, el protagonismo absoluto de los usuarios que conduce a que tenga lugar un aprendizaje informal.

Como se ha evidenciado, los educadores utilizan las redes sociales para compartir recursos y construir una comunidad entre docentes con los mismos intereses (Carpenter y Krutka, 2014). De acuerdo con Carpenter *et al.* (2019), el objetivo más común por el que los docentes utilizan estas plataformas es para recolectar y analizar el contenido compartido por los demás miembros, relacionado con el concepto de espacios de afinidad (Gee, 2005) y *teacherpreneurship* (Shelton y Archambault, 2019).

Las redes sociales, como *Instagram*, ofrecen las facilidades para crear espacios de colaboración para educadores, reduciendo las barreras geográficas de tiempo e incluso jerárquicas e institucionales (Carpenter *et al.*, 2019). De esta manera la mayoría de los *posts* son publicados por uno de los siguientes motivos: pedir consejo profesional, dar ejemplos de diferentes métodos de enseñanza y, también, ofrecer muestras de material curricular y organizativo.

Hasta ahora, el desarrollo profesional de los docentes estaba caracterizado por objetivos muy específicos y alejados de la realidad de ellos mismos (Opfer y Pedder, 2011), así como por algunos talleres y seminarios que tienden estar más enfocados al conocimiento que a la práctica (Chen y McCray, 2012), y, además, rara vez estaban diseñados teniendo en cuenta la forma de aprender de los docentes (Kennedy, 2005).

La interacción sostenida entre grupos de docentes resulta clave para el desarrollo profesional de los mismos (Lantz-Andersson *et al.*, 2018). Como se ha analizado, desde hace algún tiempo, los educadores tienen acceso a espacios

virtuales donde pueden alimentarse para hacer evolucionar su desarrollo profesional informalmente. Según lo expuesto a lo largo del presente punto, se puede observar que, últimamente, el desarrollo profesional de los docentes a través de plataformas virtuales como redes sociales son más efectivas que la oferta tradicional presencial (Gulamhussein, 2013), pues su acceso es ilimitado en tiempo y la participación es voluntaria (Shelton y Archambault, 2019). De esta manera, el acceso ubicuo a las redes sociales, como *Instagram*, hacen de esta plataforma un espacio donde pueden potenciar su desarrollo profesional (Carpenter *et al.*, 2019).

Según un estudio realizado por Shelton y Archambault (2019), los *teacherpreneurs* o docentes emprendedores consideran que su experiencia con la comunidad *online* de maestros ha mejorado sus habilidades en el aula y les ha servido de inspiración para nuevas ideas y aplicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, se aprecia que la participación de los docentes en comunidades de aprendizaje *online* está en continuo crecimiento (Lantz-Andersson *et al.*, 2018), especialmente a través de las redes sociales. Además, el mismo autor destaca dos tipos de participantes en dichas comunidades, los prosumidores y los que tienen un rol más pasivo, a los que denomina «*lurkers*», que podría traducirse como «participante silencioso». Según Robson (2018), los *lurkers* leen, guardan y utilizan el material y la información aportada por los *teacherpreneurs*. Sin embargo, esta forma de participación también será significativa, a pesar de que no son visibles para el resto de participantes de la comunidad (Kelly y Antonio, 2016), lo pondrán en práctica en sus aulas.

Para finalizar, cabe destacar que las redes sociales aportan nuevos espacios de colaboración virtual que modifica el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a participación, espacio y alcance (Pérez-Escoda y García-Ruiz, 2019). Además, si nos adentramos en estas redes sociales podremos observar que cada vez es más común encontrarnos perfiles de educadores con miles de seguidores que también son docentes (Carpenter *et al.*, 2019), por ello es necesario un estudio que conceptualice y defina esta nueva tendencia educativa.

SEGUNDA PARTE: Investigación





CAPÍTULO 4: FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Justificación de la investigación

Acorde a lo anteriormente expuesto en la presente investigación, las redes sociales tienen cada vez más presencia como recursos para la interacción social y el aprendizaje informal de docentes y discentes. En este sentido, últimamente se ha podido observar un movimiento social arraigado a las redes sociales y, más recientemente en *Instagram*, dominado por los docentes.

Los miembros de este gremio o los interesados en la enseñanza, forman parte de una tendencia cada vez más llamativa en la que, a través de esta red social, los educadores publican *posts* que incluyen desde consejos hasta recursos o incluso metodologías que vinculan y comparten con el resto de la comunidad añadiendo las etiquetas o *hashtags* *#ElClaustrodeInstagram* o *#ElClaustrodeIG*, entre otras variaciones, creando una especie de repositorio digital de buenas prácticas

Como se ha podido comprobar en el marco teórico, hay estudios que exponen los motivos por los que los docentes se unen a comunidades *online*, sirviendo éstas como punto de encuentro para personas con intereses comunes, en este caso, la educación, y, además, potenciando el desarrollo personal y profesional de sus usuarios.

Sin embargo, se ha detectado un vacío en cuanto a investigaciones sobre este fenómeno, por lo que se antoja necesaria la indagación e investigación sobre estas recientes manifestaciones para poder utilizar la información recabada en beneficio de la propia educación y los propios docentes.

Establecer patrones y relaciones relativos al aprendizaje informal y cooperativo de los educadores a través *Instagram* permitirá constituir las bases de una nueva educación basada en el intercambio, la colaboración y la interdisciplinariedad de los participantes, entre otras características y valores, cada vez más presentes y, por tanto, más necesarios en la sociedad actual.

Solo así, es decir, sentando las bases de una nueva forma de entender el aprendizaje por parte de los docentes, se podrá extrapolar a la enseñanza donde intervengan otro tipo de agentes y, además, dentro de una gran diversidad de distintas direcciones; por ejemplo, docente-alumno, alumno-alumno y alumno-docente.

4.2. Objetivos de la investigación

El objetivo principal de la presente investigación es analizar las comunidades de creadores de contenido colaborativos en *Instagram*, en especial aquellos publicados con la etiqueta *#ClaustrodeInstagram* para establecer la influencia que ejerce esta comunidad educativa *online* en aquellos que forman parte de ella.

Objetivos específicos:

- Comprender los constructos teóricos y epistemológicos acerca de las comunidades *online* y la creación de contenidos, a partir de una revisión exhaustiva de la literatura científica.
- Examinar los contenidos y las relaciones que ocurren en los canales digitales, en especial en *Instagram*, a través de la revisión de la etiqueta colaborativa *#ElClaustrodeInstagram*.
- Indagar sobre los propósitos, usos y gratificaciones que tienen los participantes en esta comunidad *online* para compartir, redistribuir y aplicar las metodologías y buenas prácticas presentes en esta red social.
- Definir y caracterizar los distintos usuarios que participan en este claustro virtual.

4.3. Diseño, alcance y fases

La presente investigación se recoge dentro de un alcance exploratorio-descriptivo, según Hernández *et al.* (2014), pues hasta el momento no existe ningún estudio que haya investigado los objetivos presentados en el apartado anterior y se buscan obtener datos que permitan conocer las realidades, aristas y tamaño del fenómeno de la creación de contenidos digitales sobre buenas

prácticas docentes en redes sociales. Además, sigue un diseño cuali-cuantitativo, que, según los mismos autores (*op. cit.*), “el enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p.4).

Por otro lado, la investigación cualitativa analiza distintos fenómenos a partir de una interpretación no cuantitativa (Strauss y Corbin, 2002), es decir, se basa en una recogida de datos concreta para dar respuesta a los objetivos planteados (Hernández-Sampieri y Torres, 2018) sin realizar cálculos estadísticos ni matemáticos.

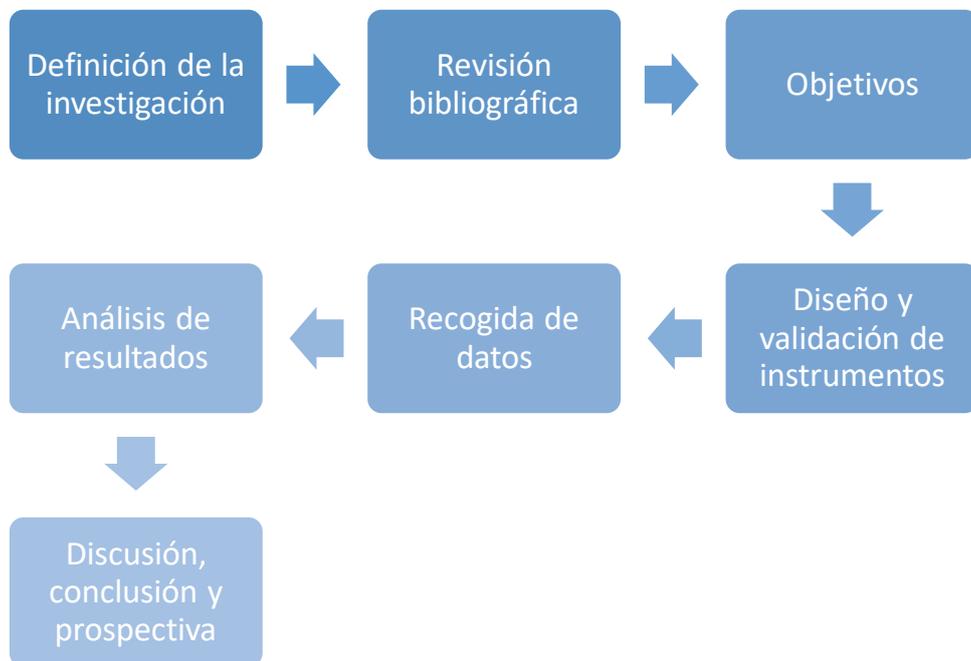
Para el desarrollo de la presente investigación se siguieron las siguientes fases:

- 1) Definición de la investigación. En primer lugar, es necesario saber qué se va a investigar con el objetivo de facilitar todo el proceso. Posteriormente, se realizó una búsqueda en los principales portales para comprobar el estado del tópico seleccionado. Por último, una vez comprobado que se trataba de un tema novedoso, actual y en crecimiento, fue finalmente seleccionado.
- 2) Revisión bibliográfica para la confección del marco teórico. La búsqueda de la literatura fue realizada en las bases de datos como Journal Citation Reports (Social Science Citation Index), Scopus, Redalyc, Dialnet y Google Scholar. Todos los documentos utilizados para la realización del marco teórico son incluidos en el apartado de referencias.
- 3) Constitución de los objetivos. Tras la revisión bibliográfica y la creación del marco teórico se crearon los objetivos de investigación del presente estudio, especificados en el apartado 1.2 del presente capítulo.
- 4) Diseño y validación de instrumentos y recopilación de datos a través de encuestas autoadministradas.
- 5) Análisis de los resultados. En primer lugar, se analizaron los datos relativos a las 300 publicaciones recogidos utilizando la rejilla de análisis de contenido diseñada específicamente para el presente trabajo. Para mayor facilidad, se creó una de la base de datos en Excel. Por otro lado, se tomaron las 130 respuestas a los cuestionarios. Para ello se descargaron en formato .csv y .xlsx y, posteriormente, se importaron en

el programa estadístico JAMOVİ y en Excel para llevar a cabo el análisis exhaustivo.

- 6) **Discusión, conclusión y prospectiva.** Una vez examinados los resultados obtenidos se compararon con las tesis establecidas en el marco teórico y, posteriormente, se extrajeron las conclusiones de la presente investigación. Por último, se hizo una reflexión acerca de las limitaciones surgidas a lo largo de todo el proceso y se determinaron posibles modificaciones, aportaciones y líneas de investigación relacionadas con el trabajo.

Figura 1. Fases de la investigación





CAPÍTULO 5: INSTRUMENTOS

Para poder desarrollar la presente investigación se procedió a diseñar los instrumentos de investigación, que, posteriormente, fueron validados. Para el análisis de contenido de las publicaciones en *Instagram*, el instrumento de investigación fue una rejilla de análisis de contenido. Por otra parte, para conocer más a fondo los objetivos, inquietudes y motivaciones de los participantes en el *#ClaustrodeInstagram*, se utilizó un cuestionario creado específicamente para ello. A continuación, se exponen ambos instrumentos de investigación y su proceso de validación para su utilización en el presente estudio:

5.1. Análisis de contenido

El análisis de contenido es una técnica objetiva, sistemática y cuantitativa de investigación (De-Sola-Pool y Berelson, 1952). Por otra parte, según Abela (2002), es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, orales, filmados, etc. Además, pertenece al ámbito de la investigación descriptiva, que tiene el objetivo de revelar los elementos centrales de un suceso determinado (López-Noguero, 2002).

En el presente estudio, la rejilla utilizada para el análisis de contenido fue aprobado tras llevarse a cabo un juicio de expertos. En primer lugar, se comenzó a planificar la rejilla de análisis de contenido a partir de la visualización y la exploración de diferentes publicaciones subidas a *Instagram* utilizando el *hashtag* *#ClaustrodeInstagram*. Una vez se establecieron las dimensiones y sus respectivos indicadores se elaboró la versión inicial de la rejilla de análisis de datos (ver Anexo I). Dicha rejilla fue diseñada tras el análisis del contenido superficial de varias publicaciones, apoyado siempre en la literatura revisada expuesta en el marco teórico.

Según Robles-Garrote y Rojas (2015), el juicio de expertos resulta conveniente para comprobar la garantía de un instrumento de investigación. Por otra parte, siguiendo a Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008:29), esta evaluación

llevada a cabo por expertos es “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones”.

De esta manera, el juez juega un papel esencial, suprimiendo aspectos innecesarios e incluyendo otros que resulten esenciales, respetando siempre los criterios de validez y fiabilidad para su total confiabilidad (Robles-Garrote y Rojas, 2015). Con validez se hace referencia a “el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” (Arribas, 2004:27). Por otro lado, la fiabilidad corresponde al nivel de precisión del instrumento, pudiendo medirse con el coeficiente Alfa de Cronbach (Robles-Garrote y Rojas, 2015).

Para la elección de los expertos, diversos autores defienden varios métodos, desde no tener ningún criterio de elección, hasta otros más específicos como el *Biograma* o el *Coficiente de Competencia Experta* (Robles-Garrote y Rojas, *op.cit*). Por otro lado, según Cabero y Barroso (2013) no existe ningún en cuanto al número de expertos necesarios para la validación de un instrumento, dependiendo de la accesibilidad a especialistas, la experiencia del investigador o la pluralidad del estudio (Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Así, se procedió a solicitar a una serie de personas la ayuda necesaria para la validación de uno de los instrumentos utilizados en la presente investigación, concretamente, de la rejilla de análisis de contenido. Para ello, se envió un correo electrónico informando del objetivo del estudio y del objeto de análisis a treinta y cinco profesores del Máster de Comunicación y Educación Audiovisual de la Universidad de Huelva y la Universidad Internacional de Andalucía, teniendo en cuenta que entre los expertos seleccionados había algunos más idóneos que otros.

De entre todos los profesores a los que se les envió el mail obtuvimos once respuestas que se consideraron suficientes para la validación del instrumento. No obstante, dos de los jueces no cumplimentaron todos los apartados como se les pedía, por lo que quedaron excluidos. Además, también se prescindió de dos evaluaciones que valoraron el instrumento de forma completamente positivas. De esta manera, se contó finalmente con siete evaluaciones útiles de los once

expertos participantes. A continuación, se muestra el *Biograma*, que incluye información profesional de los expertos partícipes de la evaluación:

Tabla 1. Biograma de los expertos

Experta 1: Ana García-Valcárcel



- Universidad de Salamanca. Experta en Tecnología Educativa y Formación del profesorado.
- 30 años en la docencia y en la investigación.
- Doctora en Ciencias de la Educación.

Experta 2: Arantxa Vizcaíno Verdú



- Universidad de Huelva.
- Un año en la docencia y experiencia en el ámbito de la investigación.
- Doctoranda en el programa Interuniversitario de Comunicación de la Universidad de Huelva.

Experta 3: Concepción Medrano Samaniego



- Universidad del País Vasco.
- 38 años en la docencia y en la investigación.
- Doctora en Psicología.

Experta 4: Paloma Contreras Pulido



- Universidad Internacional de la Rioja.
- 8 años en la docencia y experiencia en el sector de la investigación.
- Doctora en Educación.

Experta 5: M. Amor Pérez Rodríguez



- Universidad de Huelva.
- Más de 20 años en la docencia e investigación.
- Profesora titular del departamento de Filología de la Universidad de Huelva.

Experto 6: Ángel Hernando Gómez



- Universidad de Huelva.
- 39 como docente y en el sector de la investigación.
- Doctor en Psicología.

Experto 7: Pere Màrques Graells



- Universidad Autónoma de Barcelona.
- Más de 40 años en la docencia y amplia experiencia relativa a la investigación.
- Doctor en Ciencias de la Educación

En cuanto a los métodos de recogida de información proporcionada por los jueces, cabe destacar que se realizaron de manera individual, es decir, los jueces no están en contacto mientras evalúan el instrumento. Además, dicha información fue plasmada a través de un cuestionario tipo *Google Forms* (<https://forms.gle/mo1KxWnVkh2EzKj6A>). El cuestionario consta de cinco primeros apartados donde el experto reflejará datos personales de interés para

el trabajo, y de ocho apartados posteriores relativos al análisis del instrumento de investigación.

Teniendo en cuenta las preguntas destinadas a la evaluación de la rejilla, se dividen en cinco cuestiones que hacen referencia a las cinco dimensiones propuestas y estas serán evaluadas utilizando una escala de Likert del 1 al 4, considerando el 1 como “desacuerdo” y el 4 como “muy de acuerdo”. Por otro lado, dos de las tres cuestiones restantes atienden al grado de acuerdo respecto a la pertinencia de la relación entre indicadores y dimensiones y la significatividad de dichas dimensiones. Estas cuestiones también serán contestadas a través de la misma escala de Likert expuesta anteriormente.

Finalmente, el último apartado titulado “Observaciones y/o aportaciones” es donde los jueces han escrito lo que han considerado que se debe tener en cuenta para la evaluación del instrumento, siendo la respuesta abierta y personal. A continuación, se muestran dos tablas, una con las preguntas relativas a las dimensiones que los jueces valoraron y, en segundo lugar, una tabla con la media de las puntuaciones obtenidas en cada una de las cuestiones:

Tabla 2. Preguntas respondidas por los jueces

- P1** La dimensión “contenido” es importante porque permitirá conocer qué tipo de materias incluyen las publicaciones con este *hashtag*.
- P2** La dimensión “metodología / recursos” nos posibilitará indagar más específicamente en el carácter de este tipo de prácticas.
- P3** La dimensión “formato” nos ayudará a conocer de qué manera transmiten los contenidos estos usuarios de *Instagram*.
- P4** La dimensión “interacción” nos permitirá averiguar las conexiones del *hashtag* #EIClaustrodeInstagram con otras cuentas y *hashtag* distintos.
- P5** La dimensión “*feedback*” es relevante porque nos revelará la repercusión de los posts analizados, así como el tipo de retroalimentación que reciben los prosumidores.

P6 Los indicadores atienden a las dimensiones.

P7 Las dimensiones son significativas.

En la Tabla 2 se observa que todas las cuestiones reciben un valor por encima de la mitad, esto es un dos, ya que la máxima puntuación posible es un cuatro. Así, vemos como las siete cuestiones valoradas por los siete jueces utilizados finalmente dan valores entre el 3.29 y el 3.86. Además, también se contempla que cada una de las dimensiones han sido evaluadas con la máxima puntuación al menos una vez, y que todas, salvo la dimensión 4 fueron evaluadas con un tres como puntuación más baja. La cuarta dimensión, relativa a la interacción fue valorada con un 1 por una de las jueces, por ello, también es la media más baja de las siete preguntas. No obstante, tal y como se ha destacado previamente, las preguntas obtuvieron valores más que suficientes para su validación.

Tabla 3. Puntuaciones jueces por pregunta

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Total	7	7	7	7	7	7	7
Media	3.71	3.71	3.71	3.29	3.86	3.57	3.86
Mínimo	3	3	3	1	3	3	3
Máximo	4	4	4	4	4	4	4

Por otro lado, para analizar la consistencia interna del instrumento se procedió al cálculo del coeficiente α (alpha) de Cronbach, que se expresa como un número entre el 0 y el 1 (Tavakol y Dennick, 2011). Según Virla (2010), esta medición es útil para conocer el error de medición de un instrumento de investigación. Así, dependiendo de dicho grado el instrumento será más o menos fiable. Generalmente, los autores consideran la consistencia interna aceptable cuando su valor sobrepasa el 0,70 (Bland y Altman, 1997; Cervantes, 2005; Terblanche y Boshoff, 2008).

Como se aprecia en la Tabla 3, tras calcular el coeficiente α (alpha) de Cronbach a partir de los valores recogidos por los evaluadores introducidos en el programa estadístico JAMOVI, ofrece un valor de consistencia interna del 0,695, estando muy cercano al 0,70 recomendado por los investigadores. No obstante, otros autores como Nunnally (1994) y Streiner (2003), exponen que, si la longitud del test es demasiado corta, como es el caso de las siete preguntas relativas a las dimensiones del instrumento analizado, el valor del alpha se verá seriamente reducido.

Tabla 4. Coeficiente alpha de Cronbach de la evaluación de los jueces

α de Cronbach	0.695
----------------------	-------

Tras tener en cuenta las valoraciones y aportaciones de los jueces participantes sobre el instrumento evaluado se realizó una modificación del mismo. Finalmente, el instrumento final está compuesto por un apartado inicial de datos relevantes que incluye elementos como la fecha de publicación, el nombre del perfil del usuario, el número de seguidores y el número total de publicaciones en el momento del análisis, y la ocupación del usuario, es decir, si se trataba de un maestro o maestra de Educación Infantil, de Educación Primaria, si era profesor o profesora de Secundaria o, por último, perteneciente al sector universitario.

Tras estos datos de contextualización de la muestra, la rejilla incluye la primera dimensión «contenido de las publicaciones» y los ítems vinculados a ella: “experiencia personal”; “burocracia”; “ejemplo de recursos o materiales didácticos”; “explicación o teoría sobre metodologías”: “contenido científico”, “actividades de clase”; “actividades complementarias”; incluidos en la subdimensión “área” se cuentan con los ítems “idiomas”, “ciencias naturales y sociales”, “lengua”, “matemáticas”, “educación artística”, “educación física”, “otros”; “gamificación”; dentro de la subdimensión “TIC” se incluyen los ítems “realidad aumentada”, “Apps”; “sitios web”, “programas”; “aprendizaje basado en proyectos”; “aprendizaje colaborativo”; “aprendizaje basado en problemas”; “*flipped classroom*”; “inteligencia emocional” y “evaluación”.

La segunda dimensión, «formato» contiene los ítems “imagen”; “video”, “descripción”; “IGTV” y “*stories*”. Por otra parte, la siguiente dimensión analizada

se llama «interacción» e incluye los ítems “número de likes”; “número de comentarios”; la subdimensión “contenido de comentarios” comprende “agradecimiento”, “acuerdo”, “dudas”, “experiencias”, “sugerencias”, “desacuerdos”, “opiniones” y “apoyo”. La cuarta y última dimensión hace referencia a «otras conexiones» e incluye los ítems de “etiquetas o menciones a otras cuentas” y “*hashtag*”. El instrumento completo se muestra en el Anexo II.

Para la realización del estudio se pasó a Excel el contenido de la rejilla de análisis de datos diseñada y se rellenó de forma dicotómica con 0 y 1 en función de la presencia o ausencia de los elementos estudiados. De esta forma, por ejemplo, teniendo en cuenta los dos primeros ítems de la dimensión “contenido de las publicaciones”, si el *post* analizado contiene “experiencia personal” se señalará con un 1, mientras que, si, por lo contrario, no incluye contenido burocrático, se añadirá un 0 debajo del ítem “burocracia”.

Por otra parte, es interesante destacar que los datos de contextualización de los *posts*, es decir, los elementos relevantes (fecha, usuario, número de seguidores, etc.) no fueron rellenados de forma dicotómica, sino numérica o descriptiva, según el caso. Además, en la tercera dimensión los ítems “número de *likes*” y “número de comentarios” también serán descritos con un valor numérico.

Así, se siguió el mismo proceso durante el análisis de las 300 publicaciones creando así una base de datos en Excel (ver Anexo III) cuyas respuestas, así como la explicación de las diferentes dimensiones e ítems serán posteriormente analizados en el capítulo 6 de la presente investigación.

5.2. Cuestionario



El segundo instrumento de investigación implementado en este estudio fue el llamado cuestionario o encuesta. En palabras de Buendía (1999), con los cuestionarios se conocen las opiniones y pensamientos de los encuestados a través de diferentes preguntas. El objetivo de dicho instrumento es conocer de

primera mano los objetivos, incentivos y estímulos de los participantes del claustro virtual de *Instagram*.

Para su elaboración, en primer lugar, se identificaron las dimensiones a estudiar partiendo de la revisión bibliográfica realizada en la primera fase de la investigación. De esta manera, el marco teórico, los objetivos de investigación y el instrumento están totalmente relacionados. Finalmente, las dimensiones seleccionadas fueron: datos personales, uso de *Instagram*, formación en tecnologías y redes sociales, el apoyo entre los miembros, desarrollo profesional y motivación.

Más adelante se procedió a la redacción de los distintos ítems en función de las dimensiones establecidas. El resultado final fue de un cuestionario de 33 ítems divididos en cinco dimensiones y un apartado inicial de “datos personales” (ver Anexo IV o acceder al enlace <https://forms.gle/qJhMG5U4gkcCeE4a7>).

Las cuestiones comprendidas en la sección de «datos personales» contiene los ítems «género», «edad», «país», «especialidad», «tiempo de docencia», «ámbito educativo» y «sector». En la primera dimensión, «uso de *Instagram*» se incluyen los siguientes ítems:

Tabla 5. Códigos e ítems dimensión 1

CD1A¹	Utilizo <i>Instagram</i> con fines profesionales
CD1B	Comparto publicaciones con contenido educativo
CD1C	Dedico mucho tiempo en <i>Instagram</i> para compartir u obtener contenidos educativos
CD1D	Realizo publicaciones con contenido educativo con frecuencia
CD1E	Sigo y apoyo los contenidos que publican otros compañeros

¹ Los ítems han sido nombrados de la siguiente manera: C corresponde a Cuestionario; D quiere decir Dimensión, el número variará en función de la dimensión referida; la última letra se refiere al orden. Es decir, CD1A, quiere decir que estamos analizando el primer ítem (A) de la dimensión primera (D1) del cuestionario (C). Ver anexo IV.

CD1F	Además de compartir contenido en insta, también utilizo otras redes sociales, blogs o sitios webs
CD1G	Considero que compartir contenido en <i>Instagram</i> requiere una inversión de tiempo considerable
CD1H	Merece la pena dicha inversión de tiempo
CD1I	<i>Instagram</i> es una plataforma idónea para el aprendizaje informal y debe tener más presencia en la educación
CD1J	Seguiré utilizando esta red social con fines educativos en el futuro

La segunda dimensión tiene que ver con la «formación en tecnologías y redes sociales» e incluye los siguientes indicadores:

Tabla 6. Códigos e ítems dimensión 2

CD2A²	He recibido formación formal sobre tecnologías
CD2B	Soy autodidacta en el manejo de las tecnologías
CD2C	He recibido formación formal acerca del uso educativo y divulgativo de las redes sociales
CD2D	Mi formación en el uso educativo de las redes sociales es autodidacta
CD2E	Me parecería útil la formación acerca del uso educativo y divulgativo de las redes sociales

La tercera dimensión analizada con el cuestionario se llama «apoyo» y abarca los siguientes ítems:

² CD2A, quiere decir, Cuestionario; Dimensión 2; primer elemento. Se sigue el mismo patrón con el resto de ítems y de dimensiones.

Tabla 7. Códigos e ítems dimensión 3

CD3A	En <i>#EIClaustrodeInstagram</i> me siento parte de una comunidad afín a mis intereses
CD3B	Sentir que pertenezco a una comunidad donde se valora y respeta mi trabajo me impulsa a seguir compartiendo contenido
CD3C	Sentir el apoyo de otros usuarios me motivan para seguir desarrollando mis habilidades como docente
CD3D	Suelo sentirme más comprendido por <i>#EIClaustrodeInstagram</i> que por los compañeros de mi centro

A continuación, se exponen los ítems relacionados con la cuarta dimensión que está vinculada al «desarrollo profesional» de los docentes encuestados:

Tabla 8. Códigos e ítems dimensión 4

CD4A	Pongo en práctica metodologías y recursos compartidos por otros usuarios
CD4B	He modificado y mejorado mi práctica docente con la ayuda de <i>#EIClaustrodeInstagram</i>
CD4C	Aprendo a partir de las publicaciones de otros usuarios
CD4D	He participado en encuentros <i>offline</i> con distintos miembros de <i>#EIClaustrodeInstagram</i>

Finalmente, la quinta dimensión hace referencia a la «motivación» de los usuarios para su participación en el *#ClaustrodeInstagram*, e incluye los siguientes indicadores:

Tabla 9. Códigos e ítems dimensión 5

CD5A	Me gustaría que se valorase mi aportación a la comunidad escolar
-------------	--

CD5B Los contenidos que más me interesa encontrar en las publicaciones de otros usuarios son: “metodologías”, “recursos”, “evaluación”, “experiencias personales”, “burocracia”, “oposiciones”, “contenido científico”, “otros”.

CD5C El motivo de mi participación en esta comunidad virtual docente es: “formación”, “innovación”, “altruismo”, “reconocimiento”, “otro”.

La mayor parte de las cuestiones se contestan utilizando la escala Likert del 1 al 4, siendo el 1 “muy en desacuerdo” y el 4 “muy de acuerdo”. Sin embargo, como se puede observar en la propia encuesta (Anexo IV) para una mayor profundidad en los datos hay algunos ítems más abiertos, como en las dimensiones de “Datos Personales” o de “Motivación” donde los encuestados deben elegir entre las respuestas que se les ofrece.

Por otro lado, con el objetivo de validar el cuestionario, se optó por calcular el coeficiente α (alpha) de Cronbach para obtener el índice de fiabilidad del mismo (Quero, 2010). Dicho procedimiento se llevó a cabo una vez los encuestados respondieron las preguntas del cuestionario; es decir, teniendo en cuenta las respuestas dadas por los usuarios participantes.

Para dicho análisis, se consideraron, únicamente, aquellos ítems cuyas respuestas estaban cuantificadas con escalas de Likert pertenecientes a las cinco dimensiones, excluyendo las preguntas pertenecientes a los datos personales de los usuarios encuestados, ítems con respuestas dicotómica, así como los dos últimos de la quinta dimensión que son respondidos a través de un *multiple choice* no numérico.

Así, el valor del resultado del análisis del coeficiente α (alpha) de Cronbach teniendo en cuenta los ítems (CD1A, CD1C, CD1D, CD1E, CD1F, CD1G, CD1H, CD1I, CD1J, CD2B, CD2D, CD2E, CD3A, CD3B, CD3C, CD3D, CD4A, CD4B, CD4C, CD4D, CD5A) es de 0.886, como expone la Tabla 10, por lo que, según lo expuesto anteriormente, queda validado, pues se trata de un valor superior al 0.7 (Tavakol y Dennick, *op. cit*); de hecho, es una cifra muy cercana al 0.9, lo que refleja un valor muy elevado de consistencia interna.

Tabla 10. Coeficiente alpha de Cronbach respuestas cuestionario

α de Cronbach	0.886
----------------------	-------

No obstante, para tener una mayor precisión conforme a las dimensiones e ítems analizados, partiendo de que el cuestionario queda correctamente validado según este método, se calculará el coeficiente α (alpha) de Cronbach en cada dimensión para comprobar el nivel de consistencia interna de forma sesgada con el objetivo de conocer las dimensiones o ítems más débiles para una modificación de los mismos en una hipotética réplica del estudio.

Teniendo en cuenta los ítems de la primera dimensión, es decir, CD1A, CD1C, CD1D, CD1E, CD1F, CD1G, CD1H, CD1I y CD1J, el valor del coeficiente α (alpha) de Cronbach es de 0.837, por lo que también refleja una consistencia bastante elevada.

La segunda dimensión tiene la particularidad de contar con únicamente tres ítems válidos para el cálculo del coeficiente de Cronbach (CD2B, CD2D, CD2E), y, aludiendo a lo expuesto en el apartado anterior, cuanto menor es el número de ítems analizados, más bajo será el valor del coeficiente. Aun así, el valor obtenido es de 0.566. Además, como expone la Tabla 11, si se prescindiera del ítem CD2E, se contaría con una consistencia interna cercana al 0.9.

Tabla 11. Valores Cronbach dimensión 2

Valor α de Cronbach si eliminamos el ítem:

CD2B	0.1788
CD2D	- 0.0179
CD2E	0.8801

La consistencia interna de la dimensión tres, ítems CD3A, CD3B, CD3C, CD3D, es de 0.754, por lo que se da por válido. Por otro lado, el valor del coeficiente alpha de Cronbach de la cuarta dimensión, teniendo en cuenta todos sus ítems (CD4A - CD4D), es de 0.627; y suprimiendo el ítem CD4D alcanzaría un valor superior a 0.7, como muestra la Tabla 12. Por último, la quinta dimensión únicamente tiene un ítem óptimo para realizar los cálculos de consistencia interna,

por lo que no es posible analizar dicha dimensión de forma aislada. No obstante, esta quinta dimensión está incluida en el cálculo del coeficiente α (alpha) de Cronbach de todos los ítems (Tabla 10).

Tabla 12. Valores Cronbach dimensión 4

Valor α de Cronbach si eliminamos el ítem:

CD4A	0.485
CD4B	0.497
CD4C	0.483
CD4D	0.739

De este modo, queda reflejado que, a pesar de ser un instrumento válido para la investigación, hay ítems que podrían ser modificados para una mayor precisión y confiabilidad interna del mismo y, por tanto, de los resultados, de cara a otras futuras investigaciones.

5.3. Muestra de estudio

Para calcular la muestra del estudio, en primer lugar, se diferenciará entre dos muestras diferentes en función de lo analizado. En otras palabras, la muestra del estudio estará formada, por un lado, por un determinado número de publicaciones para realizar el análisis de contenido; y, por otro, por un número concreto de usuarios de *Instagram* que utilizan el *hashtag* *#ClaustrodeInstagram*.

Para ello, se tendrá en cuenta que, en ambos casos se trata de un cálculo de población finita, es decir, hay un número limitado tanto de publicaciones como de usuarios. Así, se utilizará la fórmula para el cálculo de poblaciones infinitas para determinar dichas muestras:

$$n = \frac{Z^2 * N * p * q}{e^2 * (N-1) + (Z^2 * p * q)}$$

En la fórmula, el valor «**Z**» corresponde al nivel de confianza según la tabla de valores de Z; la «**p**» hace referencia al porcentaje de la población que posee el

atributo deseado, mientras que «*q*» representa al porcentaje de la población que no tiene el atributo deseado; «*N*» es el tamaño del universo conocido, es decir, el número total de publicaciones o de usuarios; la «*e*» atañe al error de estimación máximo aceptado y, por último, la «*n*» es el tamaño de la muestra que se pretende averiguar.

Tabla 13. Valores Z

Valores de confianza tabla Z

90%	1,65
91%	1,7
92%	1,76
93%	1,81
94%	1,89
95%	1,96

Con el objetivo de calcular el tamaño de la muestra del número de publicaciones a analizar para la realización del análisis de contenido, se aplicó la fórmula para calcular poblaciones finitas explicada anteriormente. Dicha fórmula se ejecutó en Excel, donde los valores fueron:

Tabla 14. Valores para calcular muestra de publicaciones

Z	1,81 (93% nivel de confianza)
q	50%
p	50%
N	3.600
e	5%
n	300,36

El nivel de confianza requerido es del 93%, lo que según la tabla de confianza de los valores de Z corresponde a 1,81. A los valores de «*p*» y «*q*», es decir, el porcentaje de la población que posee el atributo y el porcentaje que no, se asume el 50% en cada uno, ya que no hay indicación alguna sobre ello. La «*N*» es de 3.600 publicaciones con el *hashtag* #ClaustrodeInstagram a fecha de 20 de marzo de 2020, y el error de estimación máximo aceptado («*e*») es del 5%, y el

resultado, es decir, la «*n*» es de 300,36, es decir, el tamaño de la muestra a analizar para el análisis de contenidos es de 300 publicaciones.

Para ello, una vez buscadas las publicaciones en el *#ClaustrodeInstagram* se seleccionaron las 600 primeras ordenadas en función de popularidad y no en orden cronológico. De entre las 600 seleccionadas, se tamizaron de manera alternativa, es decir, una sí y una no. De esta manera resultaron las 300 publicaciones finalmente analizadas.

Por otro lado, para calcular el tamaño de la muestra de los usuarios de *Instagram* que debían ser encuestados se realizó la misma fórmula con el mismo procedimiento. El tamaño del universo («*N*») es decir, el número de usuarios que publican contenido utilizando el *hashtag #ClaustrodeInstagram* es de 250, a fecha de marzo de 2020. El valor de «*n*» obtenido inicialmente teniendo en cuenta un nivel de confianza («*Z*») del 95% y un error de estimación máximo aceptado («*e*») del 5% era de 151,68.

Durante el mes que estuvo abierto el cuestionario, se realizaron una serie de publicaciones explicando el proyecto y apelando a la participación de los usuarios bajo el *hashtag #ClaustrodeInstagram* (ver Anexo V) con el objetivo de llegar a un número de 152 personas encuestadas. Sin embargo, cuando llegó la fecha del fin del cuestionario, únicamente habían participado un total de 130 usuarios, lo que corresponde, según la fórmula de cálculo de poblaciones finitas, a los valores mostrados en la Tabla 15. De esta manera, los 130 encuestados proporcionan un nivel de confianza del 95% y un error máximo aceptado de 6%.

Tabla 15. Valores para calcular muestra de usuarios

Z	1,96 (95% nivel de confianza)
q	50%
p	50%
N	3.600
e	6%
n	129,31



CAPÍTULO 6: RESULTADOS

6.1. Resultados y análisis: Publicaciones

En el presente apartado se analizarán los datos más relevantes recogidos en las 300 publicaciones examinadas a partir de la técnica de análisis de contenido de base interpretativa, realizada a través del instrumento-rejilla explicado en el apartado *Instrumentos* de la sección de materiales y método del presente trabajo y adjunta en los anexos.

En primer lugar, es relevante exponer que la primera publicación subida a *Instagram* con el *hashtag* #*ClaustrodeInstagram* fue el 20 de septiembre de 2017. Por otra parte, destacar que, de las 300 publicaciones analizadas, la mayor parte de ellas han sido publicadas en el presente año (2020), concretamente, 157. Asimismo, se puede deducir que en 2017 hubo pocas publicaciones vinculadas al *hashtag* analizado, pues únicamente se ha encontrado una publicación perteneciente a ese año. Por último, con datos intermedios se encuentran 2018 y 2019, siendo este último el año en el que se duplican las publicaciones.

Figura 2. Número de publicaciones por año analizadas



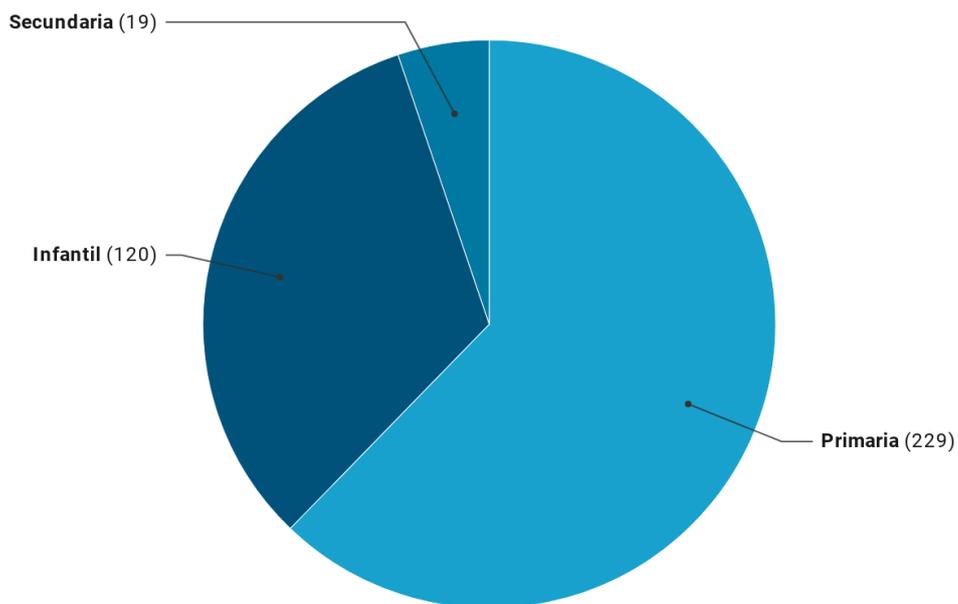
En cuanto a los usuarios que publican contenido utilizando el *hashtag* analizado, se puede señalar que las 300 publicaciones (*posts*) seleccionados al azar corresponden a un total de 117 usuarios diferentes, es decir, que más de la mitad de las publicaciones han sido creadas y posteadas por los mismos usuarios, que, a pesar de no ser una escasa representación, parece indicar que se trata de una comunidad donde los usuarios publican contenido con frecuencia, y no de manera puntual.

Figura 3. Usuarios que comparten contenido



Las publicaciones analizadas han sido categorizadas en aquellas que incluyen contenidos para Educación Infantil, para Educación Primaria y para Educación Secundaria. El resultado es que 229 son destinadas a la Educación Primaria, 120 para Educación Infantil y solamente 19 para Secundaria. Algunas de estas publicaciones eran útiles tanto como para infantil como para los primeros cursos de primaria, o para los últimos cursos de primaria y los primeros de la ESO, por lo que en algunas ocasiones la misma publicación servía para diferentes etapas.

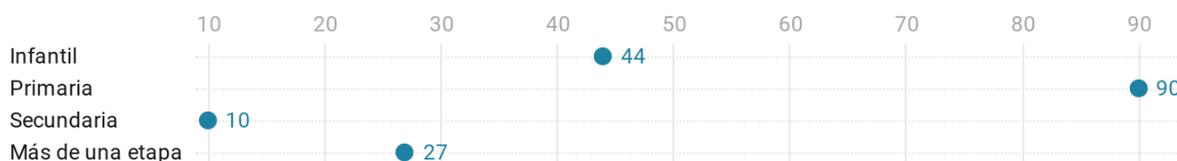
Figura 4. Reparto de publicaciones por etapas



De la misma manera, los usuarios también han sido clasificados en función de la etapa a la que pertenecen, donde también se puede apreciar que la mayoría se encasillan en la etapa de Educación Primaria, con un total de 90 usuarios, seguida de la etapa de Infantil, con 44 y, por último, los docentes de Secundaria,

con un resultado total de 10. Además, 27 de los 117 pueden dar clases en varias etapas, normalmente Infantil y Primaria.

Figura 5. Relación etapas y usuarios



Por último, antes de entrar de lleno a analizar los datos de la primera dimensión, también se han contabilizado algunos datos relevantes e inherentes al universo de las redes sociales, como las publicaciones y el número de seguidores de cada usuario. Como se ha especificado anteriormente, las 300 publicaciones analizadas corresponden a un total de 117 usuarios. La suma de todos los seguidores de los distintos usuarios es de 775.589, siendo la cifra de 205.000 seguidores la relativa al usuario con mayor apoyo y 67 la cifra más baja de *followers*.

Por otro lado, el total de las publicaciones de los usuarios analizados es de 25.079, aunque hay una diferencia notable en la cantidad de publicaciones de los usuarios, oscilando entre 2267 y 3. No obstante, a pesar de que la antigüedad de las cuentas puede influir en estos datos, no se ha encontrado una relación directa entre la veteranía, el número de publicaciones y la cifra de seguidores.

Tabla 16. Datos seguidores y publicaciones

	Seguidores	Publicaciones
Muestra	117	117
Media	6629	214
Total	775589	25079
Mínimo	67	3
Máximo	205000	2267

Como se observa en la Tabla 16, los usuarios analizados en el presente estudio cuentan con una media de 6629 y de 214 publicaciones, lo que deriva en una

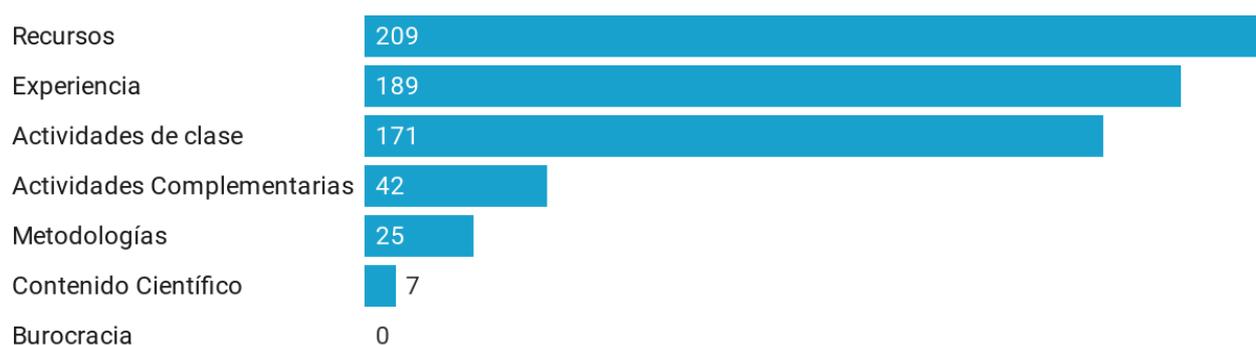
actividad relevante y un número de seguidores importante, en términos generales.

DIMENSIÓN 1: CONTENIDO DE LAS PUBLICACIONES

Teniendo en cuenta que la Dimensión 1 relativa al contenido de las publicaciones recoge un amplio número de indicadores, hemos dividido el análisis de la presente dimensión en tres partes. En primer lugar, en la Figura 6 se puede observar que, de las 300 publicaciones, 209, el valor más alto, corresponde a publicaciones que incluyen presentaciones, explicaciones o ejemplos de recursos para utilizar con el alumnado. En segundo lugar, las publicaciones más frecuentes están relacionadas con la experiencia, tanto personal como profesional, de los usuarios. El tercer lugar en el contenido más frecuente de los *posts* corresponde a ejemplos y/o explicaciones de diferentes actividades para realizar dentro del aula.

En siguiente lugar, con una diferencia considerable, se encuentran las publicaciones con contenido relacionado a actividades complementarias, es decir, actividades educativas que no tienen lugar dentro del aula. Estas son bastante frecuentes en los últimos meses, dada la situación presente del COVID-19 y de la educación virtual obligada. Posteriormente, en quinto lugar, con un total de 25 publicaciones, encontramos aquellos *posts* que explican las dinámicas de distintas metodologías, como la gamificación o el aprendizaje cooperativo. Y, en los últimos puestos tenemos publicaciones con contenido científico, donde se mencionan autores que estudian distintas teorías vinculadas

Figura 6. Contenido publicaciones



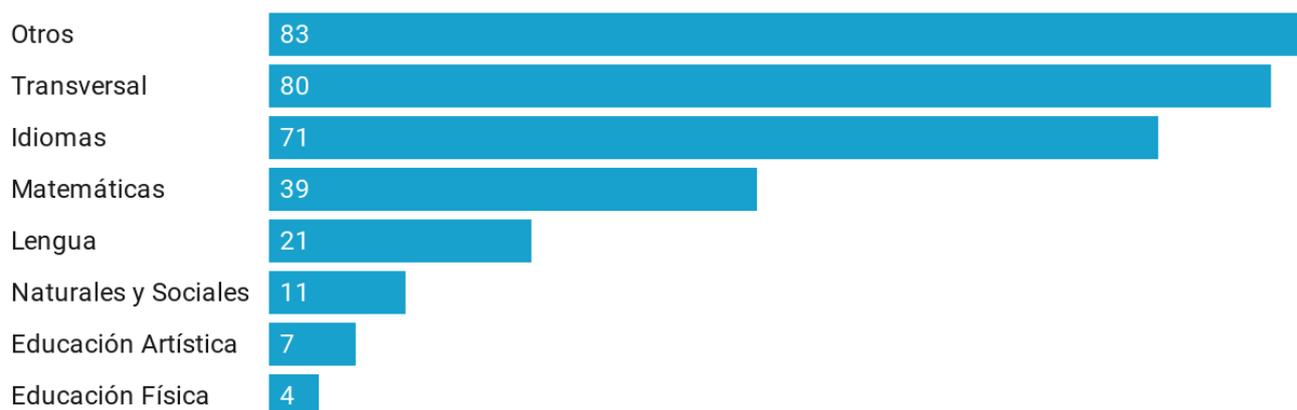
a la educación y, por último, con ninguna publicación contabilizada, se encuentran los asuntos burocráticos.

En segundo lugar, la Figura 7 muestra las áreas vinculadas con las publicaciones. No obstante, es importante tener en cuenta que no todos los *posts* contenían información o actividades estrictamente relacionadas con alguna materia en concreto. De hecho, en segundo lugar, a un total de 80 publicaciones se le ha asignado la categoría «Transversal», dado que corresponden a actividades, *apps* o sitios web que pueden vincularse a distintas disciplinas. La categoría «Otros», con 83 publicaciones, se refiere a aquellos *posts* que no pueden vincularse a ninguna otra. Concretamente, la mayoría de publicaciones recogidas en esa categoría son aquellas correspondientes a contenido relacionado con la Educación Infantil y Educación Especial, como actividades que se realizan en la etapa preescolar o actividades específicas para alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) o algún otro tipo de patología, ya sea temporal o permanente.

A continuación, y con una diferencia notable en comparación a las siguientes materias, se encuentra la categoría «Idiomas», que recoge las áreas de inglés, francés y de español cuando se enseña como segunda lengua, con una representación de 71 entradas. Posteriormente se encuentran las publicaciones de «Matemáticas», con 39, seguidas por las de «Lengua», aunque con una brecha importante entre ambas, con 21 de las 300.

En las dos últimas posiciones se encuentran la «Educación Artística», donde hemos incluido tanto «Plástica» como «Música», y, «Educación Física», con 7 y 4 publicaciones respectivamente. Por tanto, sin tener en cuenta las dos primeras categorías que no están vinculadas con ningún área en concreto, las materias que más actividad tienen en las publicaciones de *Instagram*, según las publicaciones analizadas, son las de «Lenguas Extranjeras».

Figura 7. Materias de las publicaciones

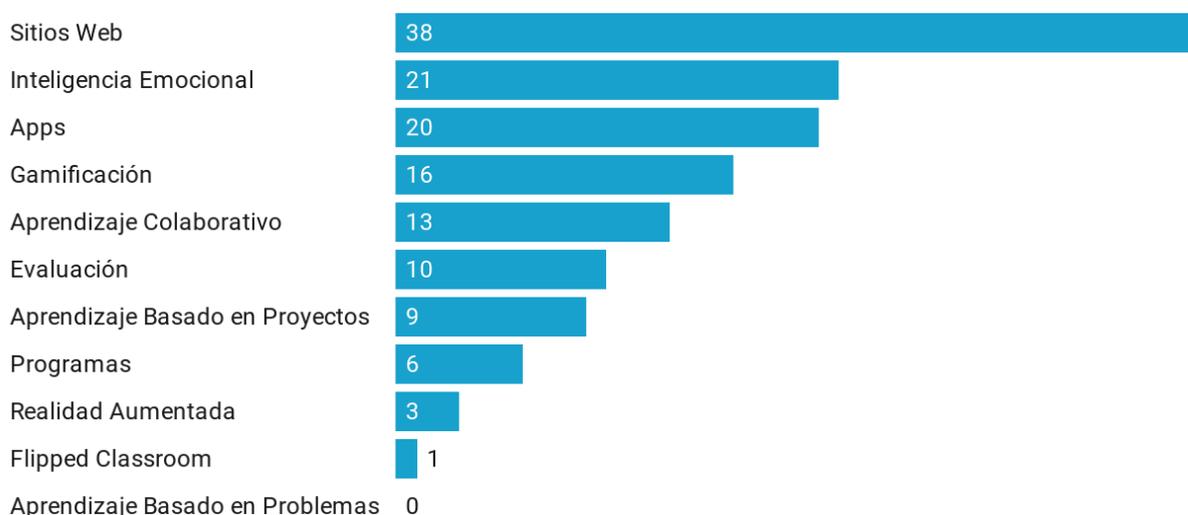


Además de categorizar el contenido de las publicaciones en recursos, actividades de clase o la no representada burocracia y las áreas vinculadas a dichos *posts*, también se analizaron las publicaciones en función de metodologías o recursos mencionados o relacionados. En primer lugar, la Figura 8 expone que las publicaciones hacen referencia a sitios web, pudiendo ser estos para la creación de recursos para los docentes, y/o para el trabajo autónomo de los alumnos y alumnas. Por otro lado, 21 publicaciones de 300 representan experiencias o actividades relacionadas con la Educación Emocional.

En tercer lugar, con un total de 20, se encuentran aquellas entradas que incluyen contenidos acerca de diferentes *apps*, que, como se ha explicado anteriormente, pueden ser útiles tanto para el alumnado, como para los educadores. Posteriormente, se sitúan las metodologías de «Gamificación» y «Aprendizaje Colaborativo o Cooperativo», con 16 y 13 publicaciones, respectivamente. Asimismo, un total de 10 publicaciones tratan sobre distintos tipos de evaluación para llevar a cabo en el aula.

En último lugar, con ninguna representación, se sitúa el «Aprendizaje Basado en Problemas», seguido por «Flipped Classroom» con una única publicación. Además, con menos de 10 publicaciones también se encuentran publicaciones que hablan de «Realidad Aumentada» (3), «Programas para crear contenido» (6), y «Aprendizaje Basado en Proyectos» (9).

Figura 8. Prácticas y metodologías



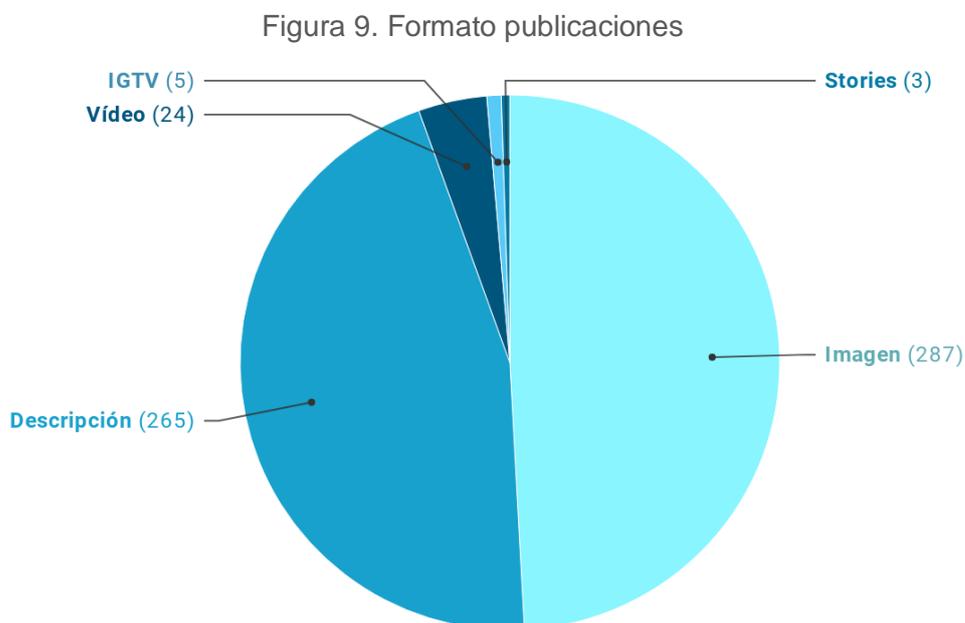
DIMENSIÓN 2: FORMATO

En la segunda dimensión analizada, relativa al «Formato» se pretende analizar, una vez examinado el contenido de las distintas publicaciones, la forma de las mismas. *Instagram* ofrece varias posibilidades: una publicación puede contener una o varias imágenes, así como vídeos, descripciones o vínculos a *Stories* o a *IGTV*. Las *Stories* son publicaciones que generalmente perduran en el perfil 24 horas, a menos que se destaque por algún interés y lleguen a ser permanentes. Por otra parte, en *IGTV* se pueden encontrar videos de mayor duración.

Como se observa en la Figura 9, casi la totalidad de las publicaciones (287) contienen imágenes. De forma similar, la descripción es una de las características que comparten la mayoría de las publicaciones (265). Cabe destacar que los 300 *posts* contienen caracteres en la descripción, sin embargo, fueron descartadas aquellas que no aportaban información o explicación sobre la imagen o el vídeo al o a los que acompañaban, ya que algunas descripciones únicamente incluyen *hashtags* o información poco relevante, incluyendo la verdadera descripción dentro de las imágenes o videos.

Para finalizar con esta dimensión, se destaca la presencia de 29 publicaciones con contenido audiovisual, siendo 24 de ellos en formato video y 5 en *IGTV*. Por

último, únicamente tres de los *posts* analizados vinculan dichas publicaciones con una explicación más amplia o enlaces de interés en las *Stories*.



DIMENSIÓN 3: INTERACCIÓN

La tercera dimensión estudia las distintas interacciones de los usuarios a partir de las publicaciones. En primer lugar, respecto al número de *likes* es importante señalar que de las 300, 299 publicaciones contaban con determinado tipo de apoyo. La publicación sin *likes*, de hecho, también tiene *me gusta*, solo que dicha publicación fue descartada porque no comprendía contenido educativo de ningún tipo, por lo que se deduce que el usuario utilizó el *hashtag* sin tener en cuenta su función.

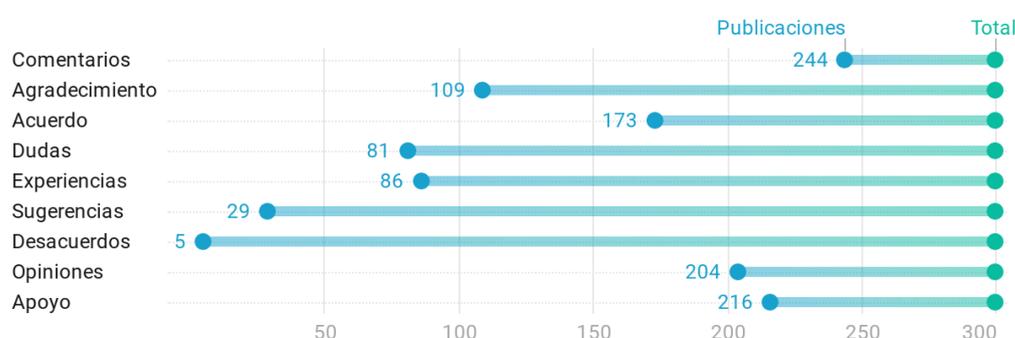
Una vez aclarado el punto anterior, en la Tabla 17 se observa la suma de los *likes* obtenidos en las 299 publicaciones, siendo 2701 el *post* con mayor número de «me gusta» y 209 la media de comentarios por publicación. Por otro lado, en la misma tabla se muestra que, de las 300 publicaciones analizadas, 244 tienen comentarios, sumando un total de 5558. La publicación con mayor número de comentarios cuenta con 861.

Tabla 17. Relación de *likes* y comentarios

	Nº <i>Likes</i>	Nº Comentarios
Muestra	300	300
Media	209	18.5
Total	62719	5558
Mínimo	0	0
Máximo	2701	861

Además, también se analizó el contenido de los comentarios que determinan los sentimientos y la exploración textual del *feedback* o retroalimentación entre los usuarios. Como expone la figura 9, de las 244 publicaciones con comentarios, 216 de ellas recibieron muestras de apoyo escrito, como por ejemplo “¡Me encanta!” o “Me lo apunto”. Por otra parte, en 204 publicaciones los usuarios expresaron sus opiniones que sirven para nutrir las experiencias y/o actividades propuestas. Para continuar, 173 publicaciones contienen comentarios que muestran acuerdo y asertividad entre lo usuarios que actúa como forma de aprobación entre los docentes. Asimismo, 109 son las publicaciones que recibieron comentarios de agradecimiento, 86 contienen experiencias personales de otros usuarios y 81 recogen dudas que otros *edugramers* plantean. Con los valores más bajos, se analizaron 5 publicaciones con comentarios que mostraban desacuerdo con lo expuesto en las publicaciones y en 29 publicaciones se proponen sugerencias con la intención de que el resto de usuario las tengan en cuenta.

Figura 10. Contenido comentarios



DIMENSIÓN 4: OTRAS CONEXIONES



En la cuarta y última dimensión analizada con este instrumento de investigación se pretende estudiar las distintas conexiones que tienen las publicaciones analizadas.

Figura 11. Otras conexiones

Etiquetas	Hashtags
70	299

Así, tal y como muestra la figura anterior, de las 300 publicaciones, 299–y la restante es la que se eliminó de la muestra- utilizan *hashtag* para vincular las publicaciones con más temáticas. De esta manera, a pesar de haber analizado las publicaciones con el *hashtag* *#ClaustrodeInstagram*, todas las publicaciones contienen una gran diversidad de *hashtags*. A continuación, se muestra una nube de palabras con algunos de los *hashtags* más frecuentes en las publicaciones analizadas.

Figura 12. Nube de palabras de Hashtag



En este punto resulta interesante añadir la información de que 70 de las 300 publicaciones que se han analizado, contienen conexiones con otras cuentas, tanto en forma de etiquetas como de menciones.

6.2. Resultados y análisis: Cuestionarios

A continuación, se exponen los resultados obtenidos a través del segundo instrumento de investigación empleado en este trabajo: el cuestionario. Este cuestionario ha estado activo desde el 15 de mayo hasta el 15 de junio de 2020, por lo que todas las respuestas fueron registradas en dicho periodo.

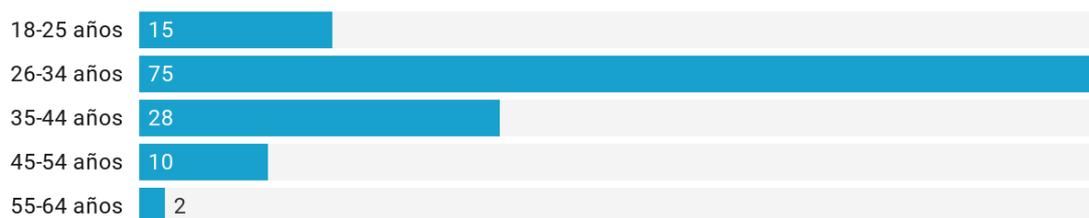
Durante el mes de actividad de la encuesta fueron contabilizadas 130 respuestas, todas pertenecientes a personas diferentes. De los 130 encuestados, el 86% (112) se identificaron con el género femenino, el 13% (17) con el género masculino y el 0,8% (1) no se identificó con ninguna de las dos opciones anteriores.

Figura 13. Género de los encuestados



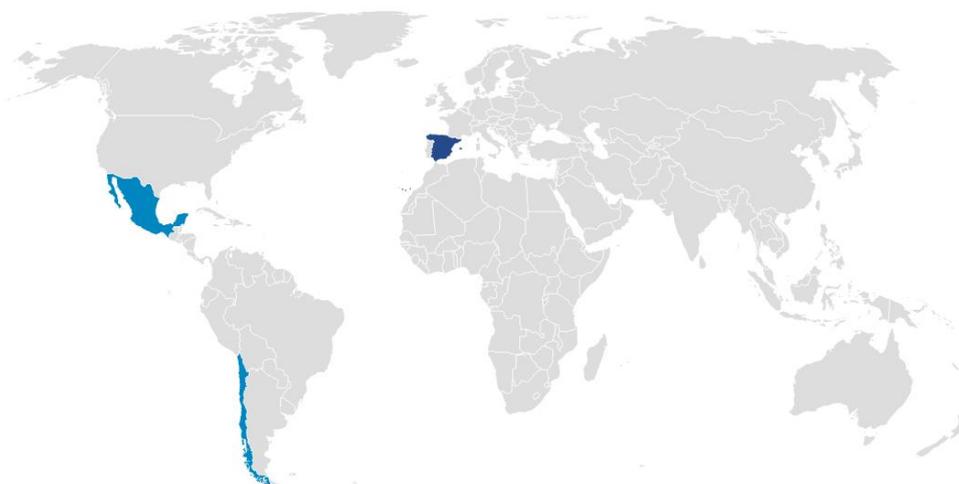
Por otra parte, en la segunda pregunta se propusieron cinco rangos de edades diferentes entre los 18 y los 64 años. Según los datos obtenidos, el 58% (75) de los participantes en este claustro o repositorio virtual se encuentra localizados en la segunda categoría etaria, que oscila entre los 26 y 34 años, ambos inclusive. En segundo lugar, con el 22% (28) el rango que comprende las edades entre los 35 y los 44 años. Posteriormente, el 12% (15) de los participantes representan a los docentes con edades entre 18 y 25 años, el 8% (10) a los que tienen entre 45 y 54 años y el 2% (2) a los educadores más veteranos con edades entre 55 y 64 años.

Figura 14. Edades de los encuestados



Teniendo en cuenta la tercera pregunta, el 98.5% (128) de los encuestados trabajan en España, siendo únicamente dos personas las que trabajan en otros países; 0.8% (1) en Chile y 0.8% (1) en México.

Figura 15. Países donde trabajan los encuestados



La cuarta y la quinta pregunta están relacionadas con la etapa y la especialidad de los 130 docentes encuestados. El 69% (89) son maestros y maestras de Educación Primaria, el 19% (24) son maestros y maestras de Educación Infantil, el 12% (16) son profesores y profesoras de Educación Secundaria y el 0.8% (1) es docente en la universidad.

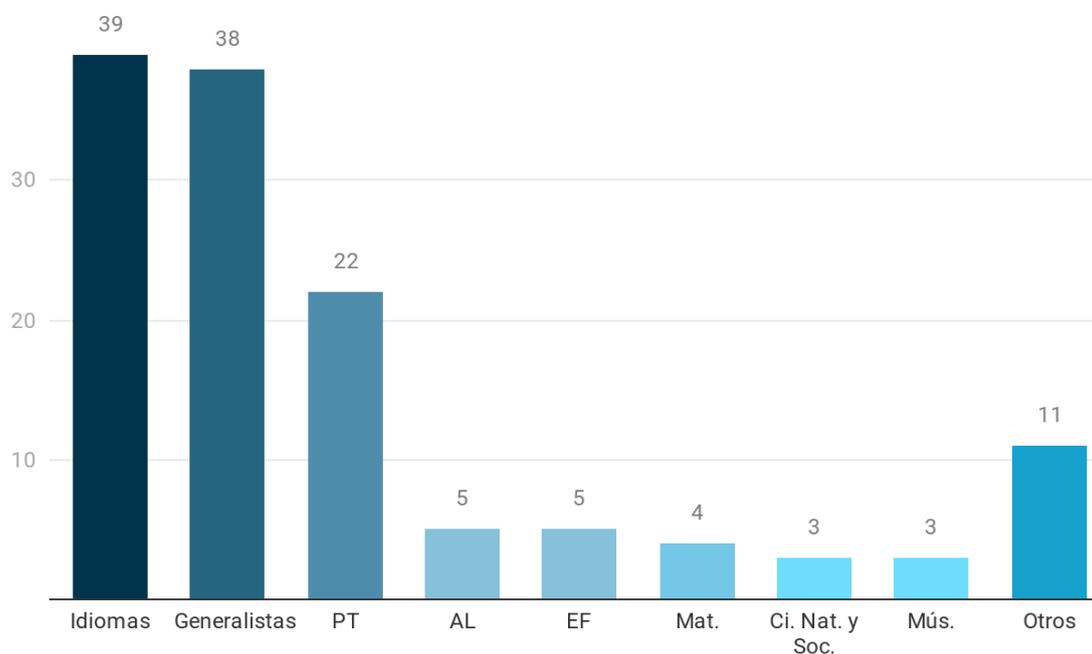
Figura 16. Etapas educativas



En cuanto a las especialidades, la más representada es la de las lenguas extranjeras con el 30% (39). En segundo lugar, con el 29% (38) son maestros de Educación Primaria generalistas, es decir, sin ninguna especialidad concreta. En tercer lugar, con una representación del 17% (22) se encuentran los especialistas de Pedagogía Terapéutica. Con menos representación, el 4% (5) se encuentran los especialistas en Audición y Lenguaje y de Educación Física. El 3% (4) representa a los especialistas en matemáticas y el 2% (3) a los especialistas en

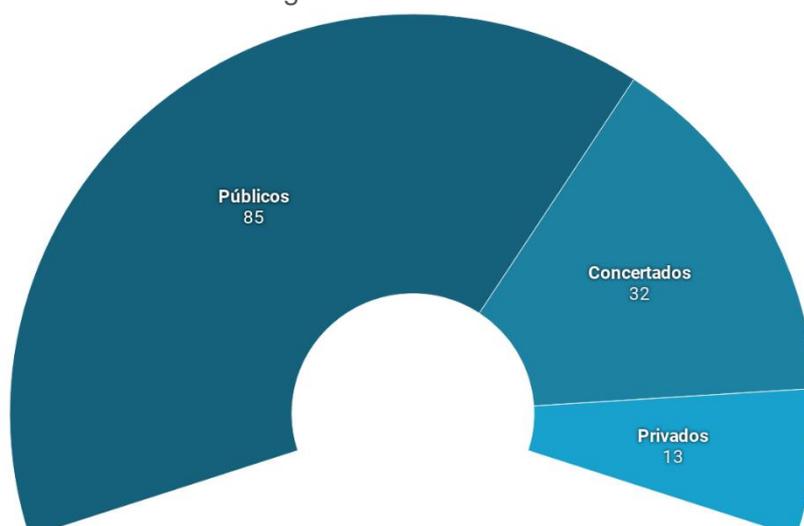
Ciencias Sociales y/o Naturales y Música. Por otro lado, el 9% (11) marcaron la opción de *Otros*, y la categoría de *Arte* quedó sin ninguna representación.

Figura 17. Especialidades



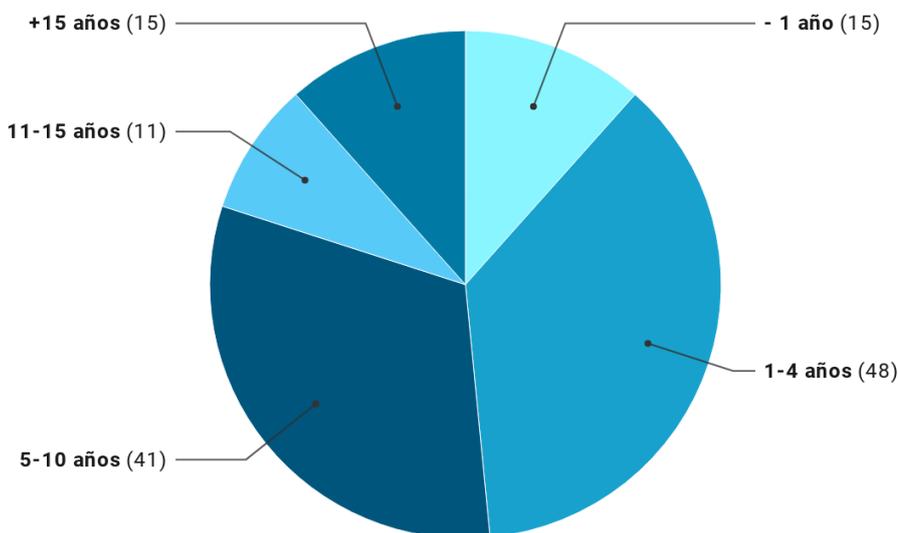
Las últimas dos preguntas, relativas a datos profesionales de interés antes de analizar las distintas dimensiones, corresponden al sector del centro educativo en el que trabajan los docentes encuestados, así como el tiempo de experiencia docente. En primer lugar, respecto al tipo de centro, el 65% (85) trabaja en centros públicos, el 25% (32) en centros concertados y el 10% (13) en centros privados.

Figura 18. Sector laboral



Por otra parte, examinando el tiempo dedicado a la docencia de los encuestados, el 37% (48) lleva trabajando entre 1 y 4 años y el 32% (41) entre 5 y 10 años de experiencia docente. El 12% (15) representa a los grupos de menos de un año y de más de 15 años, es decir, a los más noveles y a los más veteranos.

Figura 19. Experiencia docente



Finalmente, el grupo con menor representación es el que engloba a los docentes con un tiempo de experiencia docente entre 11 y 15 años, representado por el 9% (11) de los encuestados.

DIMENSIÓN 1: USO DE INSTAGRAM

La primera dimensión está orientada a obtener información sobre el uso que le dan los usuarios encuestados a la red social *Instagram*. A continuación, se expondrán los diez ítems analizados dentro de esta dimensión.

Tabla 18. Datos ítems dimensión 1

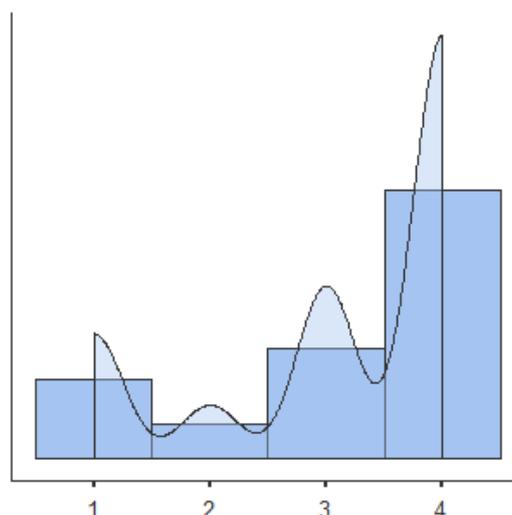
	CD1A	CD1C	CD1D	CD1E	CD1F	CD1G	CD1H	CD1I	CD1J
Muestra	130	130	130	130	130	130	130	130	130
Media	3.15	2.76	2.49	3.52	2.41	3.42	3.05	3.18	3.35
Moda	4	3	1 - 4	4	1	4	3	4	4

s 1.12 0.95 1.14 0.79 1.28 0.83 0.79 0.85 0.88

En la Tabla 18 se han incluido nueve de los diez ítems relativos a la primera dimensión. El ítem restante (CD1B) no se contestaba utilizando la escala Likert, sino con afirmación o negación; por ello se analizará por separado más adelante. Teniendo en cuenta que las respuestas oscilaban entre 1 «Muy en desacuerdo» y 4 «Muy de acuerdo», comprobamos que las medias de las respuestas son superiores al 3 (de acuerdo) en seis de los nueve ítems expuestos en la tabla. A continuación, se analizarán los ítems con mayor profundidad.

En primer lugar, la cuestión CD1A contiene el siguiente enunciado: «Utilizo *Instagram* con fines profesionales», que pretende averiguar cuántos usuarios usan esta red social como un complemento profesional. Como se observa en la tabla anterior, la media de las respuestas corresponde a 3.15, es decir, entre «De acuerdo» y «muy de acuerdo» estableciéndose la moda ($Mo(X)$) en 4, máxima puntuación. Sin embargo, analizando la desviación típica (s) de este ítem se aprecia que existe cierta dispersión de los datos con respecto al valor promedio. Así, 100 personas expresan estar de acuerdo con dicha afirmación frente a 30 que no. Entre todas las respuestas, el 55% de los encuestados señalan estar «muy de acuerdo».

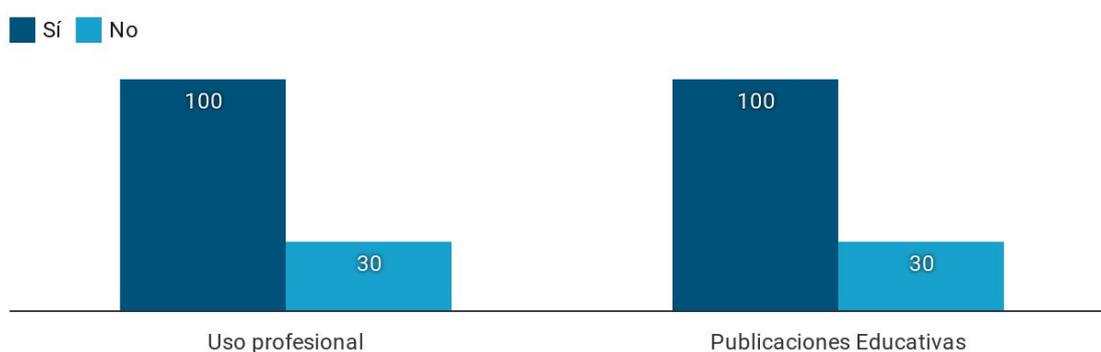
Figura 20. Histograma CD1A



En la Figura 20, que muestra el histograma de frecuencias del ítem CD1A, presenta valores centrados con mucha variabilidad con una manifiesta orientación a la derecha, concretamente al 4, al máximo valor; lo que establece, tal y como se ha especificado en el párrafo anterior, los usuarios tienden a utilizar *Instagram* con objetivos relativos a la educación.

Por otro lado, relacionado con el segundo ítem –CD1B-, el 77% (100) de los usuarios participantes manifiestan compartir publicaciones con contenido educativo en esta red social. Como se expresó anteriormente, esta cuestión se respondía dicotómicamente.

Figura 21. Respuestas CD1A y CD1B



Para continuar con la primera dimensión se quiso hacer hincapié en el tiempo dedicado a *Instagram*, ya fuese para compartir o para obtener recursos y contenidos relacionados con la educación. De los 130 participantes, 82 de ellos (64% de la muestra), revelaron estar «de acuerdo» con la afirmación del ítem relacionado. Dentro de ese 64%, el 27% (32) manifestó estar «muy de acuerdo». Si analizamos este ítem (CD1C) en la Tabla 18, se trata de uno de los tres cuya media tiene un valor por debajo del 3, aunque se queda bastante próximo. No obstante, la moda ($Mo(X)$), se ubica en 3, es decir, «a favor». De esta manera, al analizar todos los datos, se deduce que la mayoría de usuarios encuestados dedican bastante tiempo a esta red social. Además, el valor de la desviación estándar (s) establece un grado bajo de dispersión de datos en función de la media.

Figura 22. Respuestas CD1C



Con relación a CD1D, se analiza la frecuencia con la que los usuarios publican contenido en *Instagram* utilizando el *hashtag* *#ClaustrodeInstagram*. Como se observa en la tabla relativa a la presente dimensión, la media (\bar{X}) ronda el 2.5, que está entre los valores «En desacuerdo» y «De acuerdo». Además, es el único ítem con dos valores distintos de moda ($Mo(X)$), siendo estos el 1 y el 4, es decir, la menor y la mayor puntuación posible. Lo que queda claro, tal y como se muestra en la Tabla 18, es que las respuestas de los 130 usuarios son muy variadas, y que, por tanto, cada cual realiza publicaciones *Instagram* con la frecuencia que considera oportuna. Por ello, la desviación estándar (s) muestra un valor por encima de 1.

Tabla 19. Respuestas CD1D

“Realizo publicaciones con contenido educativo con frecuencia”

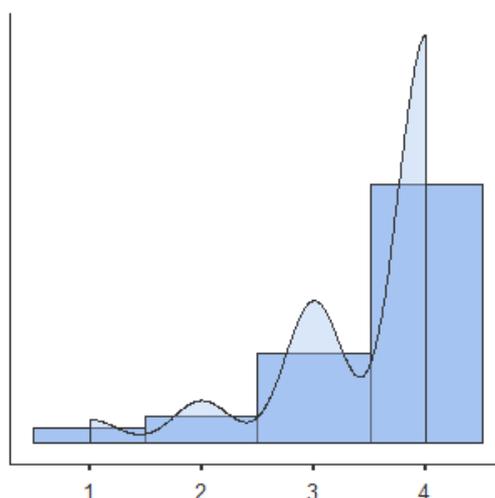
1. Muy en desacuerdo	34
2. En desacuerdo	32
3. De acuerdo	30
4. Muy de acuerdo	34

Para continuar, el apartado CD1E analiza el apoyo hacia los usuarios y las publicaciones compartidos dentro de la comunidad virtual. Como se evidencia en la Tabla 18, la media (\bar{X}) de las respuestas supera el 3.5, lo que se comprende entre «De acuerdo» y «Muy de acuerdo». Además, la respuesta más común, representada con el 66% (86), fue el máximo valor –Muy de acuerdo-, y se llega al 89% (116) si añadimos las respuestas de los usuarios que seleccionaron estar «De acuerdo».

De esta manera, se infiere que los miembros del *#ClaustrodeInstagram* no solo comparten, sino que también apoyan a otras cuentas. Además, la desviación estándar (s) ofrece un valor bajo (0.76), por lo que no existe una dispersión de datos relevante. Asimismo, la Figura 23 que contiene las frecuencias del ítem

CD1E también muestra una clara inclinación a la derecha conforme aumentan los valores; lo que confirma que existe una predisposición de los usuarios a apoyar los contenidos publicados por el resto de participantes.

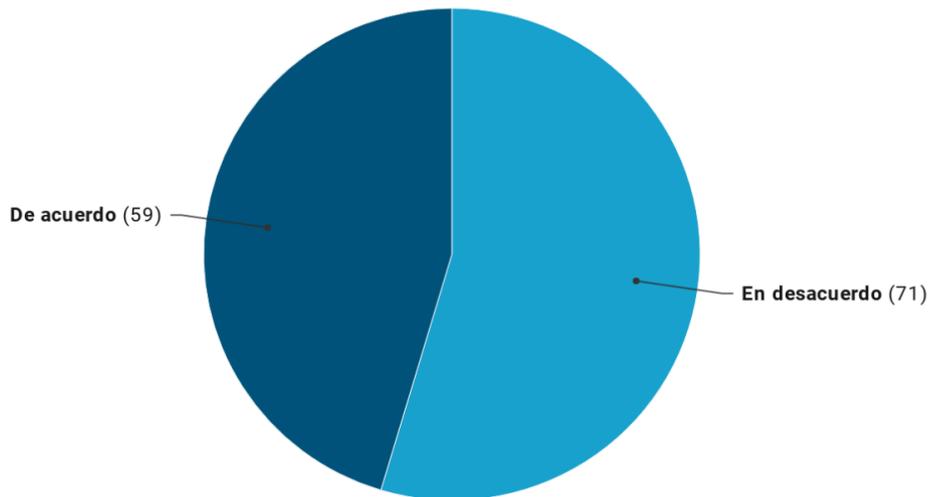
Figura 23. Histograma CD1E



En esta dimensión también se quiso averiguar si, además de utilizar *Instagram*, los usuarios usaban otras redes sociales o sitios web para una mayor difusión de los contenidos que comparten. Para ello se creó el ítem CD1F: “Además de compartir contenido en *Instagram*, también utilizo otras redes sociales, blogs o sitios webs para conseguir más difusión”. Como se aprecia en la Tabla 18, que muestra los valores de la primera dimensión, la media (\bar{X}) de las respuestas del presente ítem es el valor más bajo con un 2.4 y, de la misma manera, la moda ($Mo(X)$) señala que la respuesta más registrada, concretamente en 48 ocasiones, fue «Muy en desacuerdo». De manera evidente, su desviación típica (s) contiene el valor más alto, lo que significa un alto grado de dispersión de datos.

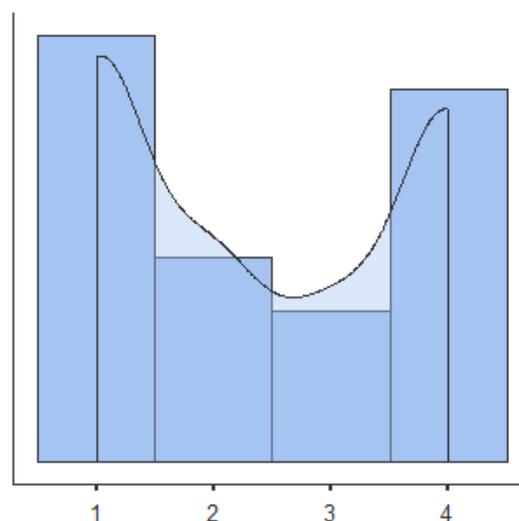
Por otra parte, como se muestra en la Figura 24, si se suman las puntuaciones 1 y 2, correspondientes a «En Desacuerdo» y las 3 y 4 que incluyen a los usuarios que estaban «De acuerdo» con el enunciado, el 55% dice no estar de acuerdo frente al 45% que sí lo está. Así, se evidencia que, a pesar de que hay usuarios que también comparten sus publicaciones en diferentes medios, la mayoría lo hace exclusivamente en *Instagram*.

Figura 24. Respuestas CD1F



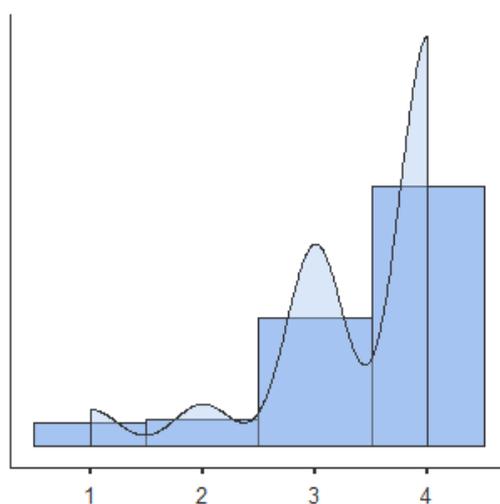
En contraposición a los dos histogramas previos, el histograma de frecuencias del ítem CD1F es bimodal, es decir, exhibe dos picos de similar frecuencia que, además, resultan ser opuestos, siendo estos el valor más bajo (1) y el más alto. Por otro lado, también se observa como el valle de dicho histograma contiene valores semejantes. Por tanto, lo que representa en la Figura 25 respecto de la variable CD1F, relativa al uso de otras redes sociales además de *Instagram* para compartir el contenido educativo, es que existen dos tipos de usuarios, tal y como se ha expresado en el párrafo anterior y en la Figura 24; los que sí utilizan otros medios para obtener una mayor difusión y los que no, siendo relativamente más significativa los navegantes que usan otros recursos.

Figura 25. Histograma CD1F



Teniendo en cuenta las respuestas de los usuarios encuestados sobre el ítem CD1G, la mayoría de los usuarios (88%), consideran que compartir contenido en *Instagram* es una inversión de tiempo considerable, mientras que el 75% opina que merece la pena dicha inversión de tiempo, correspondiente al ítem CD1H. En ambas cuestiones la media (\bar{X}) está por encima del 3 y la moda son 3 y 4 respectivamente (ver tabla 18), por lo que son valores positivos. El valor de la desviación estándar (s) de este ítem no proporciona dispersión significativa. Por otro lado, resulta reseñable destacar la inclinación a la derecha que muestra el histograma de frecuencias del ítem CD1G; lo que coincide con el resto de datos sobre la consideración del uso de *Instagram* una notable inversión de tiempo.

Figura 26. Histograma CD1G



Para continuar, las respuestas del ítem CD1I muestran que el 75% de los usuarios valoran *Instagram* como una plataforma oportuna para compartir los distintos contenidos educativos y, además, consideran que debería tener una mayor presencia en el ámbito educativo. Por otra parte, teniendo en cuenta las opiniones del ítem CD1J, el 81% de los encuestados están de acuerdo con la afirmación “Seguiré utilizando esta red social con fines educativos en el futuro”.

Como expone la Tabla 18, las modas ($Mo(X)$) de estos dos últimos ítems coinciden con el valor más alto, y la media corresponde a un valor superior a 3. De la misma manera, la desviación estándar (s) de estos dos últimos indicadores tampoco proporcionan datos relevantes relativos a la dispersión de datos respecto del valor promedio.

Por otro lado, los histogramas de frecuencia de los ítems CD1I y CD1J muestran unos datos muy similares con tendencia progresiva hacia la derecha. Esto demuestra, en el caso de la Figura 27, que *Instagram* es una red social que se adecua a las características del aprendizaje informal y que, además, debería tener más presencia en el ámbito educativo. Asimismo, el Histograma de frecuencias CD1J relativo a la continuidad del uso de la red social analizada con finalidades educativas también muestra una tendencia al acuerdo para la mayoría de usuarios.

Figura 27. Histograma CD1I

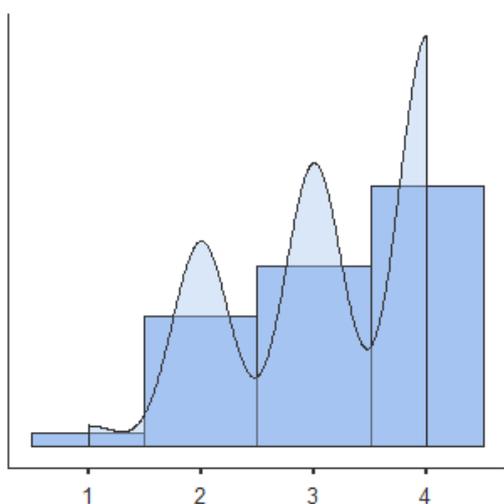
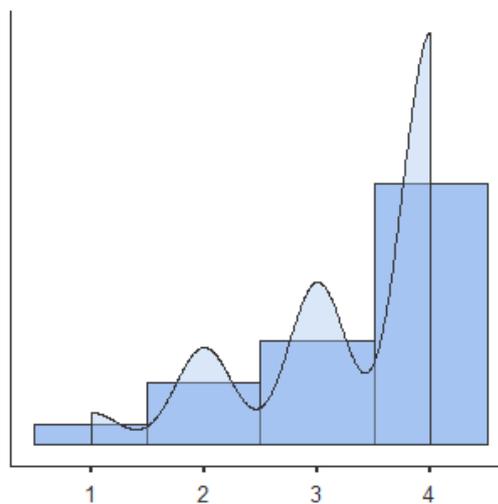


Figura 28. Histograma CD1J



Desde otro ángulo se procede a efectuar la prueba de esfericidad de Bartlett para poder evaluar la aplicabilidad de análisis factorial. Dicha prueba relativa a las variables de la presente dimensión determina que se trata de un modelo significativo, puesto que proporciona un valor menor a 0.05 (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010), como se puede apreciar en la Tabla 20.

Tabla 20. Esfericidad de Bartlett Dimensión 1

Prueba de Esfericidad de Bartlett		
χ^2	gl	Sig.
430	36	<.001

De la misma manera, la medida de adecuación muestral KMO trata de esclarecer si se pueden factorizar las variables de manera eficaz a partir de relacionar los coeficientes de correlación entre las variables. Cuanto más cercano a 1 sea el valor que proporciona, más relevante será el análisis de componentes

principales (Chan e Idris, 2017). Tal y como se observa en la Tabla 21 el total de la medida de adecuación KMO es de 0.875, por lo que se trata de una relación notable; por tanto, el modelo factorial es significativo.

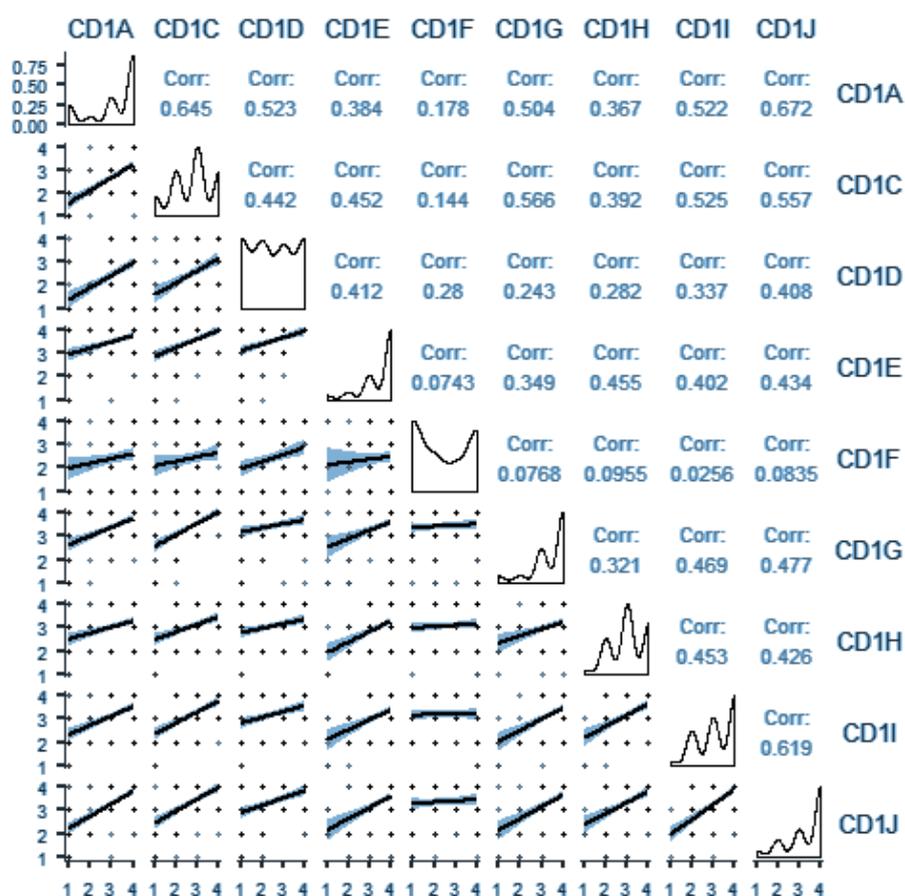
Tabla 21. Prueba de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin Dimensión 1

Medida de Adecuación Muestral KMO									
Total	CD1A	CD1C	CD1D	CD1E	CD1F	CD1G	CD1H	CD1I	CD1J
0.875	0.854	0.895	0.843	0.877	0.685	0.896	0.897	0.897	0.874

Asimismo, para analizar el coeficiente de correlación de Pearson es conveniente destacar que oscila entre los valores de -1 y 1. Es decir, cuanto más cerca del 1 sea el valor obtenido, más fuerte será la correlación entre las variables; por otro lado, cuanto más se acerque al 0, significará la ausencia de correlación (Dagnino, 2014). Además, también puede darse una correlación negativa cuando el valor es menor que 0, y también una relación inversa cuando el valor obtenido es igual a -1. Sin embargo, se puede establecer que la correlación es efectiva siempre y cuando sea distinta a cero (Díaz y Fernández, 2001).

En este sentido, tal y como se observa en la Figura 29 que contiene el valor del coeficiente de correlación de Pearson de los ítems de la primera dimensión, existe correlación efectiva entre las variables, pues todos los valores son mayores que 0. No obstante, se aprecia un amplio rango de valores que representan diferentes tipos de correlación, siendo las más fuertes aquellas entre los ítems CD1I y CD1J (0.619), CD1A y CD1C (0.645) y CD1A y CD1J (0.672). Por otro lado, las correlaciones menos significativas son aquellas entre los ítems CD1E y CD1F (0.0743), CD1F y CD1H (0.0955), CDFG y CD1G (0.0768), CD1F, CD1J y CD1F (0.0835) y CD1I (0.0256).

Figura 29. Coeficiente de Correlación de Pearson Dimensión 1



DIMENSIÓN 2: FORMACIÓN TIC Y REDES SOCIALES

La dimensión 2 se diseñó con el objetivo de conocer la formación que tienen los usuarios que participan en el claustro virtual objeto de estudio. Dicha dimensión está compuesta por cinco preguntas, codificadas como CD2A, CD2B, CD2C, CD2D, CD2E y CD2F. Tres de ellas contienen respuestas con valores que oscilan entre el 1 al 4 según la escala Likert referida *ut supra*, y dos que se contestan dicotómicamente bajo planteamiento binario “Sí” o “No”, en función de los criterios de los encuestados.

Tabla 22. Datos ítems dimensión 2

	CD2B	CD2D	CD2E
Muestra	130	130	130
Media	3.62	3.68	3.51
Moda	4	4	4

s 0.60 0.63 0.65

El primer ítem de esta dimensión, el CD2A corresponde con la formación sobre TIC que hayan podido recibir los usuarios. Como se puede ver en la Figura 30, el 52% de los encuestados declaran haber recibido dicha formación, lo que contrasta con las respuestas a la siguiente cuestión, la CD2B, donde el 95% se manifiesta autodidacta en TIC y, como muestra la Tabla 20 la media de las respuestas señala un valor cercano al 4, siendo este valor la respuesta más frecuente.

Esto quiere decir que, a pesar de haber recibido formación relativa a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), la mayoría de los usuarios que han participado en la encuesta consideran que dicha formación resultó escasa o insuficiente, pues han tenido que aprender por ellos mismos. Estos datos coinciden con lo expuesto en el Histograma de Frecuencias 7, puesto que es fácilmente perceptible una tendencia a la derecha que confirma el sentimiento de autoformación en TIC de los encuestados.

Figura 30. Respuestas CD2A y CD2B



En cuanto a la formación específica en redes sociales (RRSS) que recogen las respuestas al ítem CD2C, el 85% expresa no haberla recibido, lo que, esta vez sí, concuerda con las respuestas a la cuestión CD2D, donde el 94% afirma ser autodidacta en estas cuestiones. Como se aprecia en la Tabla 22, la media de las respuestas es un 3.68, muy cerca del 4 («Muy de acuerdo»), lo que corresponde, a la misma vez, con la moda (Mo(X)).

En la misma línea, la inclinación que exhibe la Figura 31 que contiene el Histograma de frecuencias de la variable CD2B -muy similar al Histograma CD2D de la Figura 32- refleja la tendencia de los participantes respecto de la formación autodidacta a lo relativo a las redes sociales.

Figura 31. Histograma CD2B

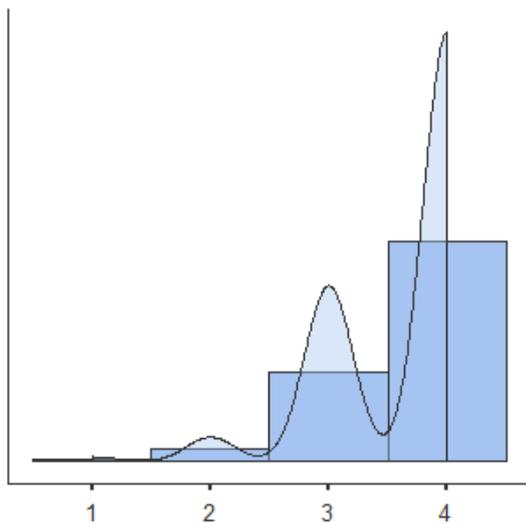
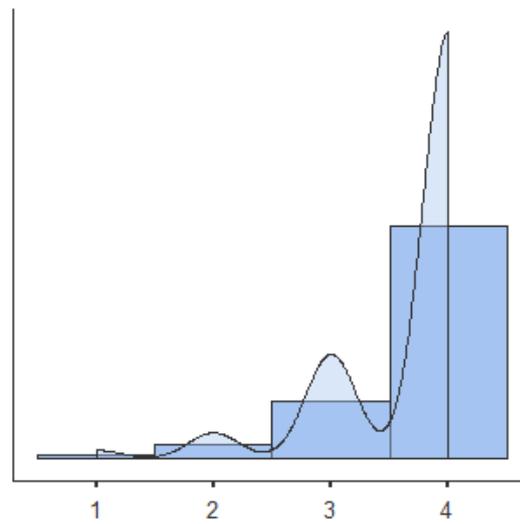
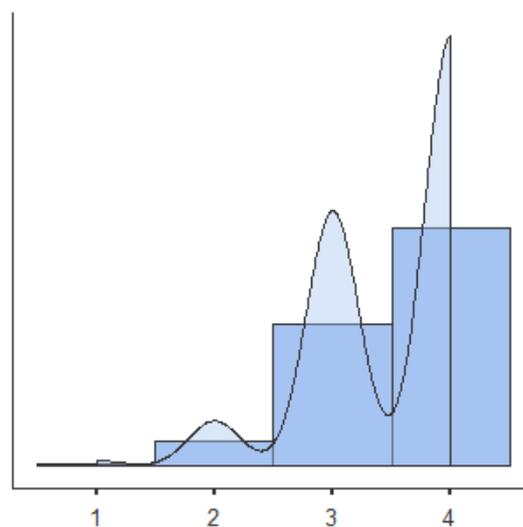


Figura 32. Histograma CD2D



El último ítem de la presente dimensión, el CD2E, corresponde con el enunciado “*Me parecería útil la formación acerca del uso educativo y divulgativo de las redes sociales*”, al que el 93% de los usuarios encuestados contestaron estar «de acuerdo» y, la mayoría, como se verifica en la Tabla 22, expresó estar «Muy de acuerdo».

Figura 33. Histograma CD2E



Los datos revelados en el párrafo anterior en relación a la variable CD2E coinciden con lo expuesto en la Figura 33, puesto que en el histograma es fácilmente perceptible una tendencia a la derecha que confirma el sentimiento de autoformación en TIC de los encuestados.

Además, en consonancia con el resto de valores, la desviación estándar (s) de los indicadores vinculados a la segunda dimensión corresponde con un valor escaso de dispersión de datos en función de la media.

La Prueba de Esfericidad de Bartlett realizada con los valores de la variable de la dimensión número dos manifiesta que se trata de un modelo significativo para la realización del análisis factorial, puesto que el resultado es menor que 0.005, tal y como se puede comprobar en la Tabla 23.

Tabla 23. Esfericidad de Bartlett Dimensión 2

Prueba de Esfericidad de Bartlett		
X²	gl	Sig.
90.2	3	<.001

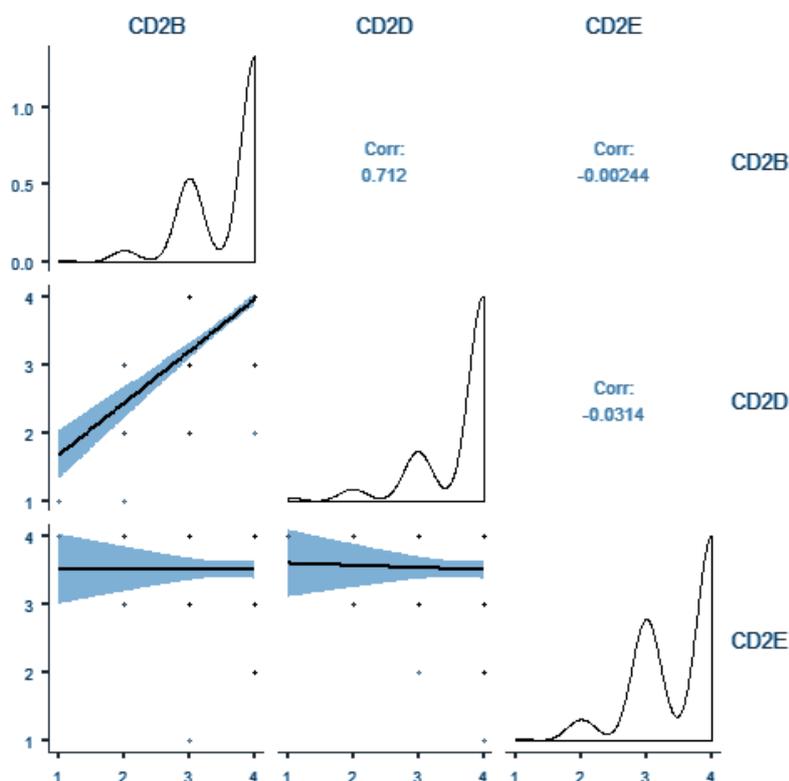
Sin embargo, la prueba de KMO proporciona un valor total de 0.499, que corresponde a una relación muy baja entre las variables (Tabla 24).

Tabla 24. Prueba de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin Dimensión 2

Medida de Adecuación Muestral KMO			
Total	CD2B	CD2D	CD2E
0.499	0.499	0.499	0.277

Por otro lado, teniendo en cuenta los datos para analizar el coeficiente de correlación de Pearson explicados *ut supra*, se percibe una correlación relevante entre los ítems CD2B y CD2D (0.712), mientras que los otros valores muestran una correlación negativa.

Figura 34. Coeficiente de Correlación de Pearson Dimensión 2



DIMENSIÓN 3: APOYO

La siguiente dimensión tiene que ver con el apoyo entre los usuarios participantes en el *#ClaustrodeInstagram*. Se compone por cuatro ítems, desde la CD3A hasta la CD3D, que recogen respuestas a cuestiones de interés a través de una escala Likert del 1 al 4. Considerando los histogramas de frecuencia de los ítems de la tercera dimensión, aquellos relacionados con el CD3A, CD3B Y CD3C revelan una inclinación significativa, todas ellas hacia la derecha.

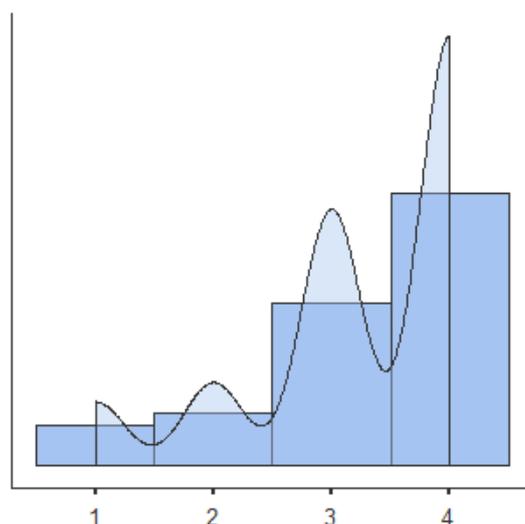
Tabla 25. Datos ítems dimensión 3

	CD3A	CD3B	CD3C	CD3D
Muestra	130	130	130	130
Media	3.26	3.16	3.18	2.33
Moda	4	4	4	1

s 0.92 0.93 0.93 1.07

Sobre el primer enunciado, CD3A, “*En el #ClaustrodelInstagram me siento parte de una comunidad afín a mis intereses*”, el 82% de los encuestados contestaron con las respuestas 3 y 4, dando una media de 3.26 y siendo la moda, es decir, la respuesta más frecuente, el máximo valor que expresa el máximo grado de acuerdo. Así, se deduce que la mayoría de los usuarios se siente identificado con la comunidad estudiada. Sin embargo, el valor de la desviación estándar (s) es relativamente alto (0.92), lo que indica que existe dispersión en los datos ofrecidos por los usuarios respecto al valor de la media. En la misma línea se observa en la Figura 35 una tendencia a la derecha que significa que se sienten parte de una comunidad con la que comparten filosofía e intereses.

Figura 35. Histograma CD3A



El ítem CD3B analiza si el apoyo y la valoración del trabajo, aunque sea virtual, se manifiesta con una mayor implicación de los usuarios activos. A la afirmación “Pertenezco a una comunidad donde se valora y respeta mi trabajo y eso me impulsa a seguir compartiendo contenido”, el 77% de los encuestados expresó estar de acuerdo, siendo el mayor porcentaje, como expresa la moda del presente ítem, el mayor nivel de acuerdo.

Siguiendo con lo establecido en el párrafo anterior, la Figura 36 que revela el histograma de frecuencias del ítem CD3B, refleja, efectivamente, la tendencia a la derecha que significa que la mayoría de los participantes cuentan con un

sentimiento de respeto y de apoyo mutuo que les invita a seguir contribuyendo a dicho colectivo.

Figura 36. Histograma CD3B

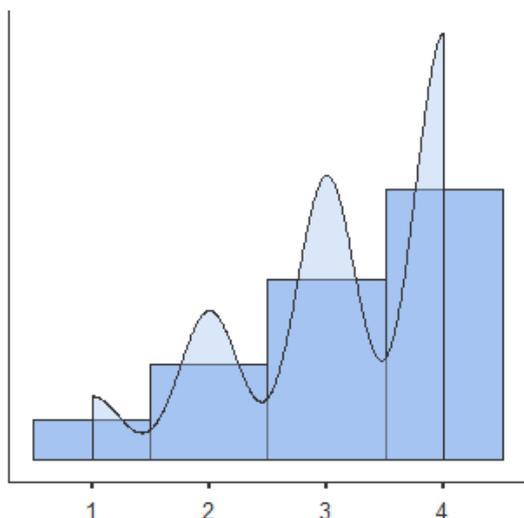
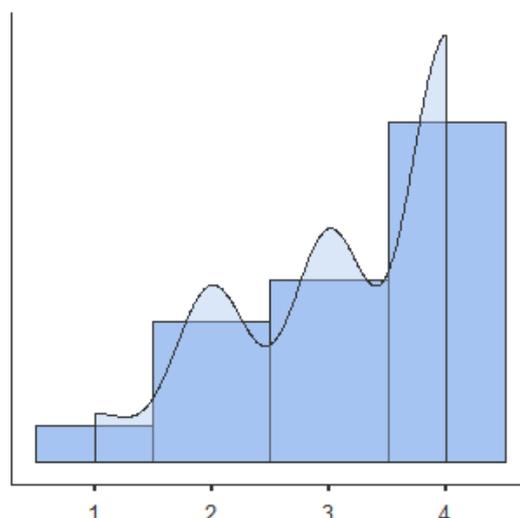
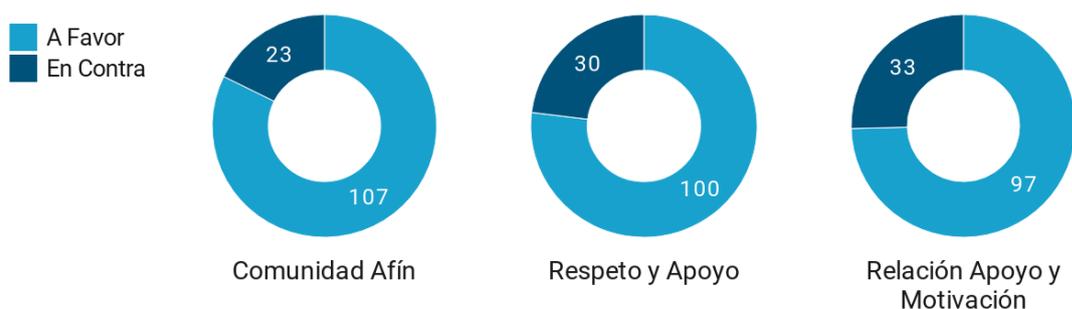


Figura 37. Histograma CD3C



Los valores obtenidos en la siguiente cuestión son muy parecidos, ya que el ítem CD3C es similar, aunque incluyendo el sentimiento de apoyo explícitamente. Además, los valores que ofrece la desviación típica (s) en ambos ítems son idénticos (0.93) y relativamente significativos (Tabla 25). De igual forma, la tendencia a la derecha del histograma de frecuencias CD3C (Figura 37) avala que el hecho de sentir el apoyo de otros usuarios los anima a desarrollar sus habilidades como docente; esto abarca tanto a la participación en el claustro virtual como la transmisión o la puesta en práctica de lo aprendido en *Instagram* en el aula.

Figura 38. Respuestas CD3A, CD3B y CD3C

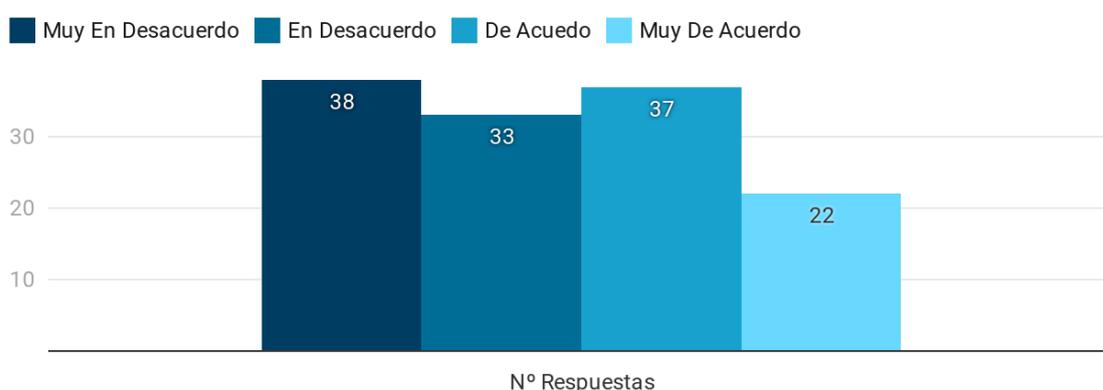


Por último, los datos relativos al último enunciado resultaron ser los más dispares. El ítem CD3D está relacionado con la comparativa del respaldo y la

aprobación que reciben los usuarios del *#ClaustrodeInstagram* por parte de sus compañeros físicos, es decir, los que trabajan presencialmente en sus respectivos centros educativos, y los compañeros virtuales. En esta ocasión, el 45% afirma sentirse más comprendido en el claustro virtual, frente al 55% que expone lo contrario. Además, como se observa en la Tabla 25, la media de este ítem es de 2.3, que corresponde a «En desacuerdo» y la moda ($Mo(X)$), ha sido el 1, que expresa el mayor grado de desacuerdo posible.

No obstante, tal y como muestra la Figura 39, hubo una diferencia de una única respuesta entre «Muy En Desacuerdo» y «De Acuerdo», lo que quiere decir que, a pesar de que el porcentaje de usuarios que desmiente sentirse más apoyado en el claustro virtual, también hay una representación importante de personas que afirman lo contrario, tal y como se puede deducir, además, de los datos que ofrece la desviación estándar (s) del ítem CD3D con un 1.07, siendo el valor más alto de dispersión de datos.

Figura 39. Respuestas CD3D



Teniendo en cuenta los valores de la dimensión tres, el resultado de la Prueba de Esfericidad de Bartlett expone que se trata de un modelo significativo para la realización del análisis factorial, tal y como se muestra en la Tabla 26.

Tabla 26. Esfericidad de Bartlett Dimensión 3

Prueba de Esfericidad de Bartlett		
χ^2	gl	Sig.
197	6	<.001

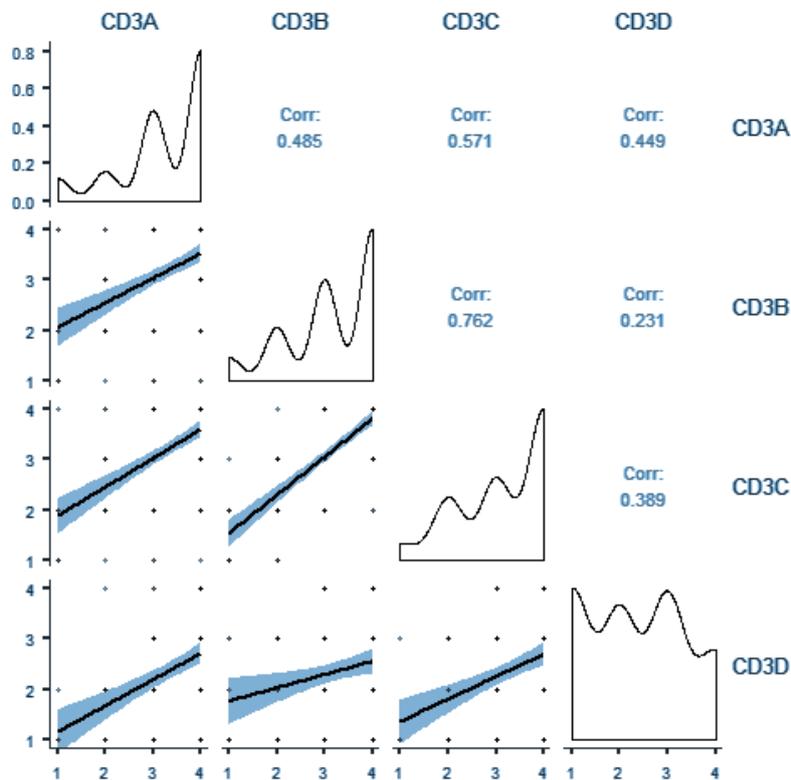
En cuanto a la prueba KMO, en la Tabla 27 se puede apreciar que el valor total señala una relación baja entre las variables puesto que el resultado es de 0.682; aunque hay variables independientes que tienen un valor de relación más alto, como CD3A (0.807) y CD3D (0.703).

Tabla 27. Prueba de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin Dimensión 3

Medida de Adecuación Muestral KMO				
Total	CD3A	CD3B	CD3C	CD3D
0.682	0.807	0.632	0.644	0.703

El coeficiente de correlación de Pearson relativo a los ítems de la dimensión tres muestra una valiosa relación entre las variables CD3B y CD3C (0.762) y el resto de valores, a pesar de tratarse de correlaciones efectivas, ninguna revela otra relación destacable, pues corresponden a relaciones moderadas entre las variables (Figura 40).

Figura 40. Coeficiente de Correlación de Pearson Dimensión 3



DIMENSIÓN 4: DESARROLLO PROFESIONAL



En este caso, la cuarta dimensión examinada del cuestionario procura examinar el desarrollo profesional de los usuarios que participan en el claustro virtual de *Instagram*, así como determinar la utilidad de dicha actividad.

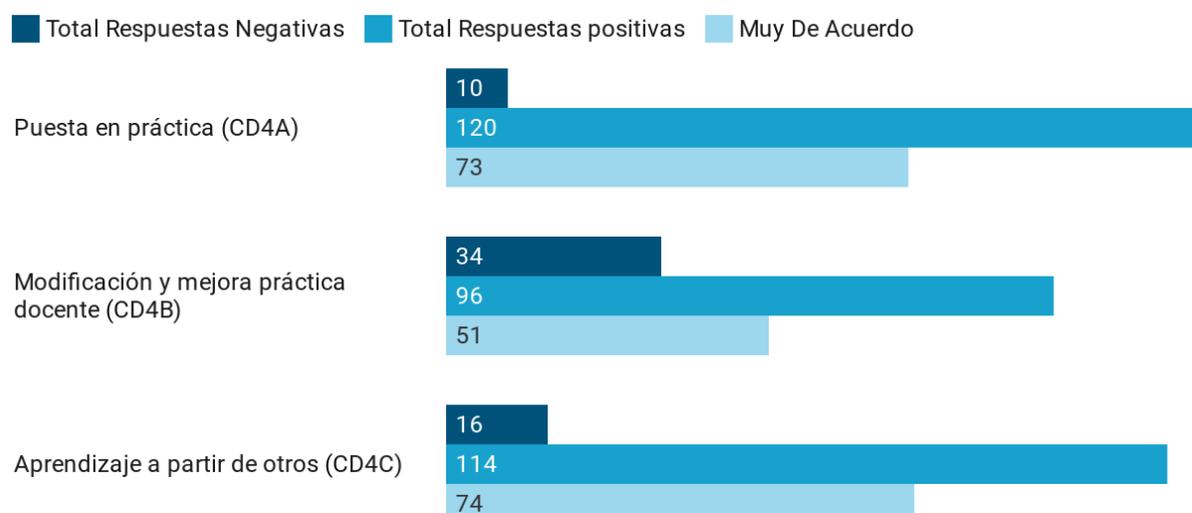
Tabla 28. Datos ítems dimensión 4

	CD4A	CD4B	CD4C	CD4D
Muestra	130	130	130	130
Media	3.45	3.04	3.42	1.58
Moda	4	4	4	1
s	0.74	0.96	0.78	0.98

Como se puede observar en la tabla anterior, las medias de las respuestas a los tres primeros ítems tienen un valor mayor a 3, lo que significa que los encuestados están «de acuerdo» con que suelen poner en práctica recursos, metodologías o actividades propuestas por otros compañeros (CD4A), que han mejorado su práctica como docentes gracias al contenido compartido por los demás usuarios (CD4B) y que, en efecto, aprenden de las distintas aportaciones (CD4C).

Además, tal y como muestra la Tabla 28, la respuesta más usual a las tres cuestiones coincide con la cuarta opción, en otras palabras, la máxima conformidad. Por otra parte, al analizar los datos relativos a la desviación estándar (s), se observa que los ítems CD4B y CD4D (0.96 y 0.98, respectivamente) presentan unos valores de dispersión más altos que los valores de los indicadores CD4A (0.74) y CD4C (0.78).

Figura 41. Respuestas CD4A, CD4B y CD4C



Para más datos, en la Figura 41 se puede apreciar el total de respuestas negativas y positivas para las cuestiones CD4A, CD4B y CD4C, y, adicionalmente, se observan el número de respuestas positivas que manifiestan estar «Muy de acuerdo» con lo que se establece en el enunciado.

Figura 42. Histograma CD4A

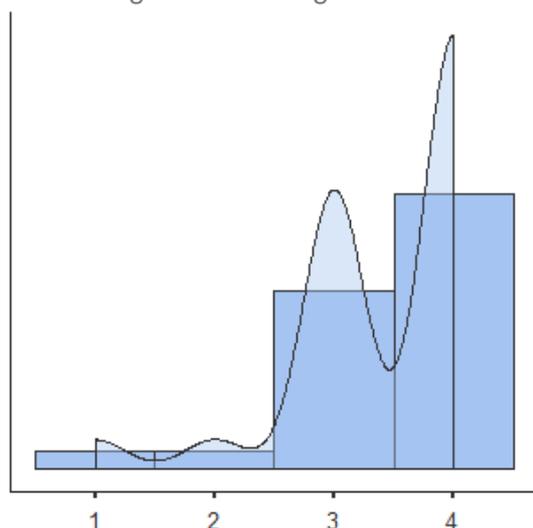
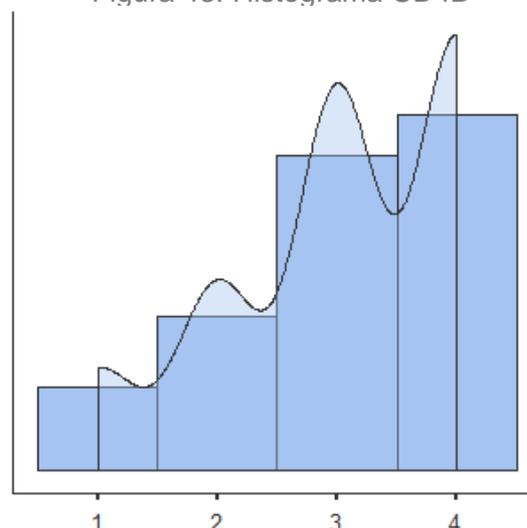
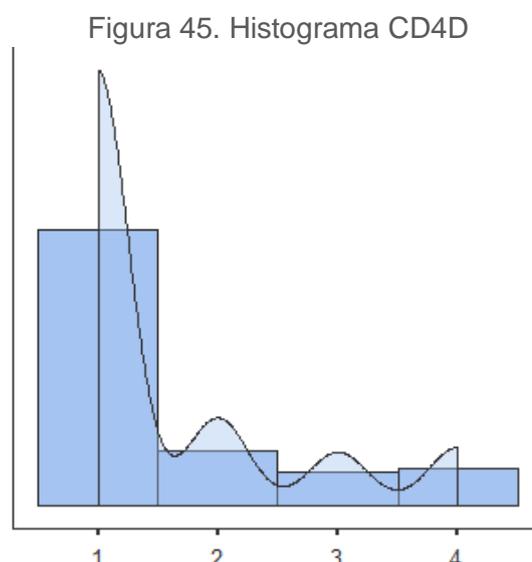
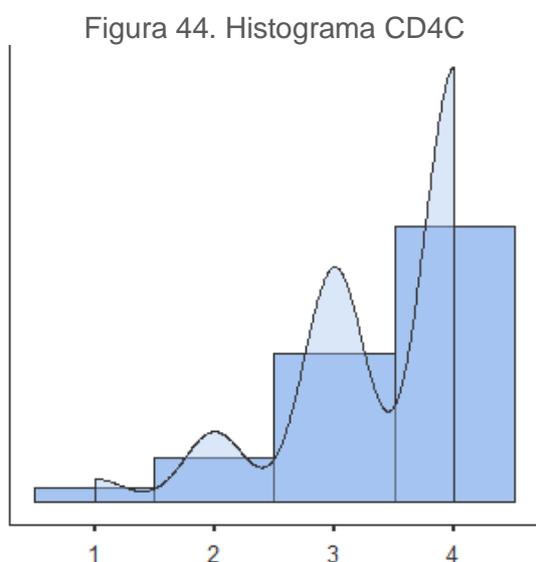


Figura 43. Histograma CD4B



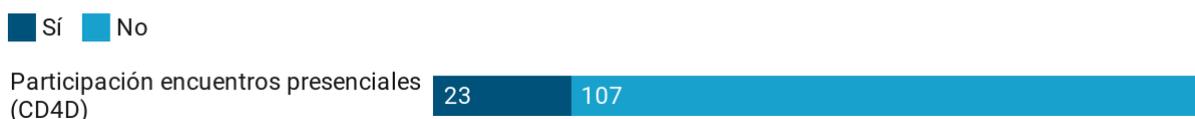
Asimismo, las figuras 42, 43 y 44 que muestra los histogramas de frecuencia de las variables CD4A, CD4B y CD4C revelan una tendencia hacia la derecha. Los datos muestran que en el ítem CD4A hay una inclinación a la puesta en práctica de lo aprendido en el claustro virtual; que existe un acuerdo en cuanto a la modificación y mejora de la práctica docente a partir de formar parte del

#ClaustrodeInstagram (Figura 43); y que, según los usuarios estudiados, se da aprendizaje entre los miembros de la comunidad online (Figura 44).



Sin embargo, el último ítem analizado en esta dimensión demuestra que el fenómeno creado en *Instagram* no tiende a traspasar las pantallas, pues como se aprecia en la Tabla 28, la media de las respuestas a la afirmación “He participado en encuentros educativos *offline* (presenciales) con distintos miembros del claustro virtual” supera con dificultades el 1.5 y la moda ($Mo(X)$) corresponde al 1, dejando claro que no se producen demasiados encuentros presenciales. Sin embargo, algunas respuestas, concretamente 23, que representan a 18% de los encuestados, afirman haber sido partícipe de este tipo de encuentros (Figura 46). En la misma línea, la Figura 45 muestra la tendencia hacia la izquierda que significa que, hasta el momento, esta comunidad se da más en formatos virtuales que en presenciales; es decir, que sus miembros no suelen participar en encuentros presenciales con el resto de usuarios.

Figura 46. Respuestas CD4D



La prueba de Esfericidad de Bartlett realizada con los valores de la dimensión número cuatro también determinan que se trata de un modelo significativo para el análisis factorial, ya que su resultado es inferior a 0.005 (Tabla 29).

No obstante, la prueba de KMO establece una relación baja entre las variables (0.697). Cabe destacar que se trata de un valor cercano al 0.7, que ya se considera como una relación medianamente relevante. A pesar de ello, se encuentran variables independientes con valores más significativos; como CD4A (0.723), CD4C (0.700) y CD4D (0.810), tal y como se expone en la Tabla 30.

Tabla 29. Esfericidad de Bartlett Dimensión 4

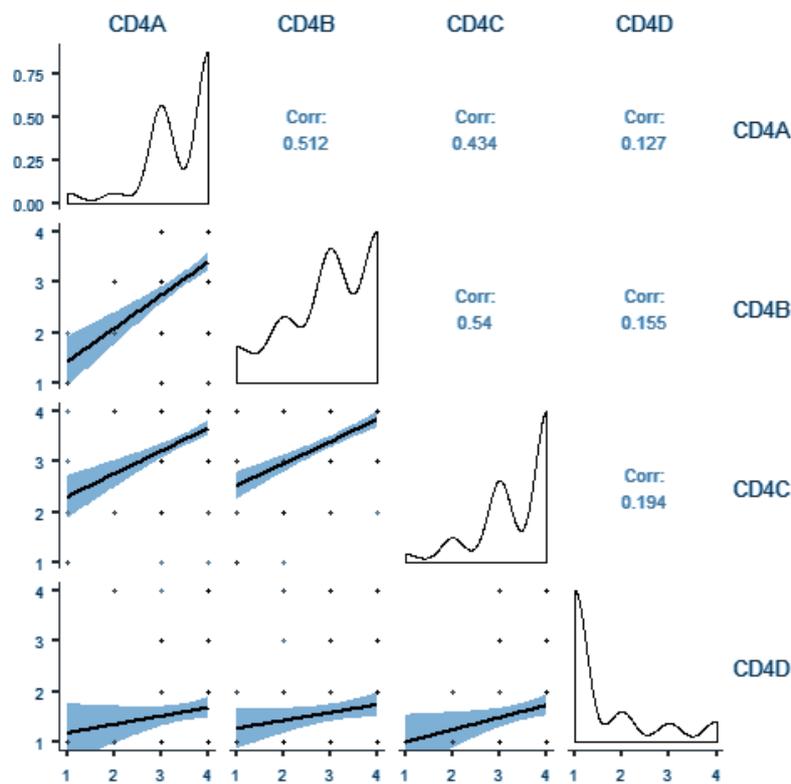
Prueba de Esfericidad de Bartlett		
χ^2	gl	Sig.
93.9	6	<.001

Tabla 30. Prueba de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin Dimensión 4

Medida de Adecuación Muestral KMO				
Total	CD4A	CD4B	CD4C	CD4D
0.697	0.723	0.662	0.700	0.810

El coeficiente de correlación de Pearson de los ítems de la cuarta dimensión ofrece unos valores correspondientes a relaciones efectivas, aunque con cifras muy bajas. De esta manera, la correlación con mayor trascendencia es aquella entre las variables CD4A y CD4B (0.512) y CD4B y entre CD4C (0.54), mientras que las correlaciones débiles son aquellas entre los ítems CD4A y CD4D (0.127), CD4B y CD4D (1.55) y entre CD4C y CD4D (0.194).

Figura 47. Coeficiente de Correlación de Pearson Dimensión 4



DIMENSIÓN 5: MOTIVACIÓN E INTERESES

La quinta y última dimensión estudiada está vinculada con la motivación de los usuarios que forman parte del *#ClaustrodeInstagram* y con el tipo de contenido que más les interesa. Para ello se diseñaron tres ítems: uno de ellos (CD5A) se contesta con la misma escala Likert utilizada en otras cuestiones del mismo instrumento y, como novedad, las otras dos (CD5B y CD5C) contaban con una respuesta múltiple de entre varias opciones, como se explicará a continuación.

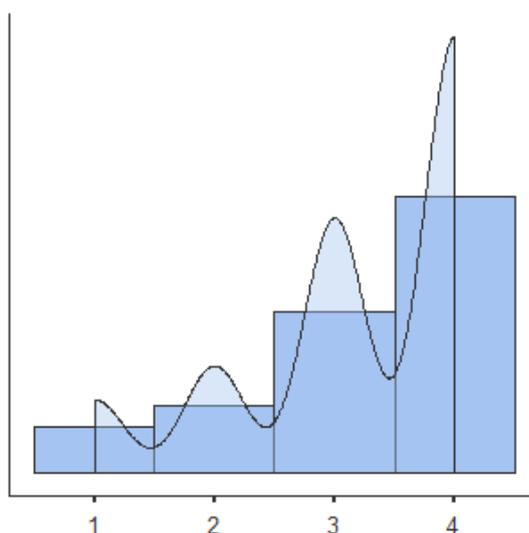
Tabla 31. Datos ítems dimensión 5

	Muestra	Media	Moda	s
CD5A	130	3.21	4	0.96

El primer ítem (CD5A) pretende analizar si los usuarios buscan obtener gratificaciones de algún tipo a cambio del contenido que publican en esta red social. Las respuestas muestran que la media (\bar{X}) está de acuerdo con la afirmación “Me gustaría que se valorase mi aportación a la comunidad educativa”, siendo la máxima puntuación la respuesta más reiterada entre los encuestados. El valor de la desviación estándar (s), por otra parte, se encuentra cercano al 1, lo que denota cierto grado de dispersión en las respuestas. Además, resulta interesante añadir que el 79% esté «de acuerdo» con el enunciado, siendo el 50% el que manifestó estar «Muy de acuerdo». Por lo contrario, el 21% declaran respuestas «En contra» respecto a buscar reconocimiento por su participación.

Además, el histograma que contiene las frecuencias del ítem CD5A evidencia una tendencia gradual hacia la derecha, es decir, hacia los valores 3 y 4 siendo el último el punto más alto. Esto concuerda con los datos expuestos anteriormente que establecen la propensión por parte de los usuarios a que se les valore la participación y la aportación a la comunidad educativa a través del *#ClaustrodeInstagram*.

Figura 48. Histograma CD5A

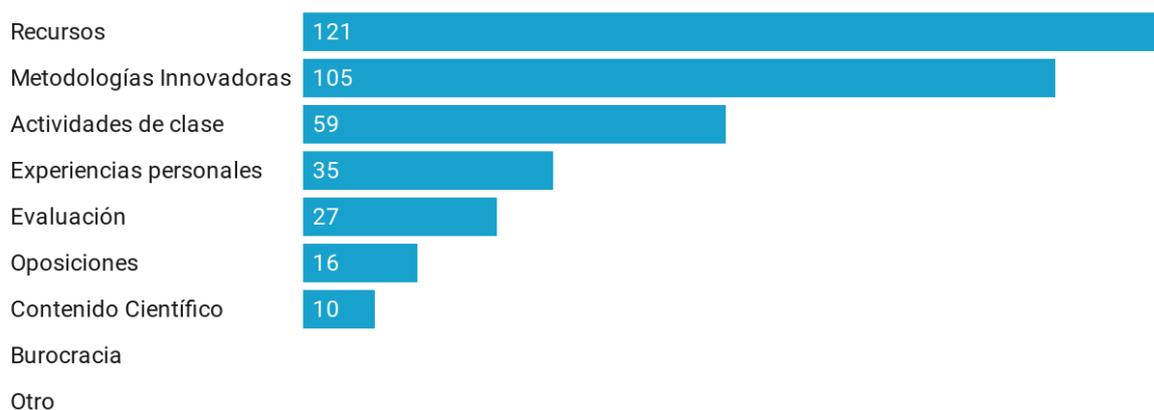


Como se expuso anteriormente, las últimas dos cuestiones contienen múltiples opciones de respuestas. El código CD5B, se diseñó con el objeto de establecer los contenidos de mayor interés para los usuarios que participan en el

#ClaustrodeInstagram. Para ello se propusieron nueve categorías, *Metodologías innovadoras, Recursos, Evaluación, Experiencias personales, Burocracia, Oposiciones, Contenido científico, Actividades de clase y Otros*, entre las que los encuestados eligieron tres opciones.

Como se observa en la Figura 49, los docentes del claustro virtual analizado están mayoritariamente interesados en recursos y metodologías innovadoras, seguidos por actividades de clase, experiencias personales y evaluación. Ya con menor preferencia fueron seleccionadas las categorías que incluyen contenidos relativos a las oposiciones, así como contenido científico. Asimismo, los encuestados parecen no estar interesados en la burocracia y, como la etiqueta *Otros* tampoco tiene representación, se entiende que la mayoría de las inquietudes están cubiertas con los contenidos compartidos.

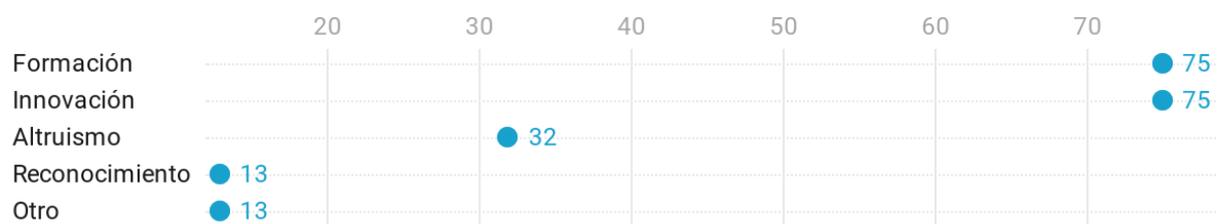
Figura 49. Respuestas CD5B

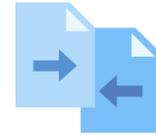


Para finalizar, el ítem CD5C determina el motivo de participación de los docentes en el *#ClaustrodeInstagram*. De igual forma que la cuestión anterior, se plantearon diferentes causas –*Formación, Innovación, Altruismo, Reconocimiento* y *Otro*- para que los participantes eligiesen dos. Así, resulta evidente que las razones más comunes son la formación y la innovación,

seguidas por razones altruistas y, posteriormente, reconocimiento y otros motivos.

Figura 50. Respuestas CD5C





CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

7.1. Discusión

Partiendo desde la perspectiva innegable y omnipresente de la «Sociedad de la Información» (Castells, 2001) y de los avances de las TIC que están dando lugar a la sustitución de espacios físicos por entornos virtuales (Gudmundsdottir *et al.*, 2020), en el presente trabajo se ha reafirmado la tesis de Ordóñez (2003) que manifiesta que tanto ciencia como tecnología dependen de determinados contextos sociales y de unas necesidades específicas.

Dentro del contexto educativo, es decir, el sector analizado, se ha comprobado que ya no se habla de una evidente ubicuidad de las redes sociales en la sociedad actual, sino de, más bien, una necesidad del uso de éstas para poder integrarse en el mismo. La presencia de *smartphones* y *tablets* han facilitado que esta tendencia sea una realidad irrefutable (Flores-Vivar, 2009). Además, según Pérez-Escoda y García-Ruiz (2019), una de las grandes contribuciones de las redes sociales ha sido la transformación en cuanto a modos de aprender se refiere, tal y como se expresa a lo largo de la investigación.

En los últimos años se ha podido percibir con facilidad la puesta en práctica del concepto de «exaptación» (Gould, 1991), es decir, la evolución mediante la cual se satisfacen las nuevas necesidades que surgen con el paso del tiempo. De esta forma, las plataformas digitales y las redes sociales se desarrollan en función de dichas demandas por parte de la población (Mihailidis, 2014), elevando de forma considerable la comunicación y las interacciones de los individuos de la presente sociedad.

De acuerdo con Madrigal (2015), el objetivo de las redes sociales, y, por tanto, de *Instagram*, es la conexión de personas para facilitar la comunicación entre las mismas. Por otro lado, los elementos visuales son cada vez más relevantes en Internet (Marwick, 2015). En la misma línea, los informes de Elogia (2019) muestran que la red social que más evoluciona es *Instagram*. Según Marwick (*op. cit.*), *Instagram* se basa principalmente en imágenes apoyadas por textos.

Probablemente, teniendo en cuenta las aportaciones de Gutiérrez-Cortés *et al.* (2019), el progreso de esta red social puede deberse a que es el medio que más se adecua, al menos de momento, a las necesidades de los individuos de la sociedad actual.

De hecho, las afirmaciones del párrafo anterior confirman la idea de Carpenter *et al.* (2019) de que cada vez es más habitual el uso de las redes sociales y, en este caso concreto, de *Instagram* entre los docentes para poder colaborar y compartir contenidos, experiencias y conocimientos con otros compañeros ubicados en distintas localizaciones geográficas e instituciones (Carpenter y Green, 2018; Shelton y Archambault, 2019). Únicamente en *#EIClaustrodeInstagram* se ha percibido la actividad de, al menos, 250 personas, y, por otro lado, se conoce la existencia de otros *hashtags* a los que se vinculan más publicaciones con contenido educativo.

Teniendo en cuenta que en el presente es posible el acceso a la información de manera fácil e ilimitada (Soengas, *et al.*, 2015), en “*#EIClaustrodeInstagram: un espacio de coworking para maestros*” se ha corroborado que, hoy en día, Internet es un entorno de intercambio de información y conocimiento, tal y como desvelaba DiNucci (1999) hace más de dos décadas.

Las redes sociales conforman ecosistemas virtuales independientes donde, según las características de la Web 2.0, los usuarios forman parte de estos sin la necesidad de tener conocimientos relevantes acerca de la creación de contenidos (Santiago y Navaridas, 2012). Ya en 2005 Farmer y Barlett-Bragg vaticinaron la presencia del «*software social*» en la red, cuyo objetivo sería el intercambio de información entre miembros de un colectivo con intereses comunes.

Esto mismo es lo que ocurre en *el #ClaustrodeInstagram*, creando, así, comunidades y movimientos virtuales (Canaza-Choque, 2018) donde la inteligencia colectiva (Levy, 1997) juega un papel esencial (O’Reilly, 2005), ya que nadie posee todos los conocimientos. Sin embargo, a partir de la cooperación de diferentes participantes, se pueden cubrir múltiples parcelas diferentes. El claustr virtual de *Instagram*, en relación con lo establecido por

Jenkins (2009), promueve un aprendizaje social a partir del trueque de conocimientos y el refuerzo de relaciones interpersonales.

Por otra parte, tal y como expusieron Romani y Kuklinski (2007), uno de los cuatro pilares de la Web 2.0 son las redes sociales, y se ha podido corroborar que la participación activa de sus usuarios como característica del *#ClaustrodeInstagram* (Orta y Chávez, 2010) es irrefutable. Además, los usuarios son los protagonistas de las redes, pues la colaboración, de acuerdo con Calle-Álvarez y Ocampos-Zapata (2019), da lugar a nuevos aprendizajes. Lo expuesto anteriormente es a lo que Jenkins e Ito (2015) califican como «cultura participativa», también presente en el claustro virtual analizado.

Existe concordancia con la afirmación de que las culturas participativas representan contextos ideales de aprendizaje (Jenkins, 2009), pues, como se expuso en los resultados, la mayoría de los encuestados confirma aprender de los contenidos que comparten otros usuarios. De esta forma, el *#ClaustrodeInstagram* podría definirse como una «comunidad de práctica» (Wenger, 1998) o como «espacios de afinidad» (Gee, 2005), donde los usuarios, unidos por un mismo objetivo-en este caso, la enseñanza- aportan los distintos conocimientos que poseen con el resto de participantes.

Siguiendo a Jenkins (2009), el aprendizaje generado en contextos de aprendizaje informales tiende a ser más significativo y duradero. Es por ello que, los usuarios, además de confirmar que existe un aprendizaje a partir del uso de *Instagram*, garantizan que seguirán utilizando esta red social como medio de aprendizaje en el futuro. De hecho, gracias a las redes sociales como *Instagram* se puede hacer mención al «aprendizaje ubicuo» (Cabero, 2015).

De la misma manera, resulta significativo destacar que, de acuerdo con Jenkins (2009) y tras haber analizado las encuestas realizadas a varios usuarios del *#ClaustrodeInstagram*, la cultura de la convergencia no difiere entre productores y consumidores, sino que los usuarios son prosumidores, pues comparten contenidos y pensamientos, además de aprender y, al mismo tiempo, ser objeto de aprendizaje y de ayuda a la comunidad (Jordán-Correa *et al.*, 2017).

Se puede establecer que los usuarios de este claustro virtual son *Influencers*, pues, siguiendo la definición de Elorriaga y Monge (2018), poseen una identidad

digital y ejercen una gran influencia en sus seguidores (Rego-Rey y Romero-Rodríguez, 2016), así como también crean vínculos afectivos entre ellos, a partir de comentarios de apoyo o acuerdos. De hecho, los usuarios del *#ClaustrodeInstagram* corresponden al *influencer* tipo *instagrammer*, según la clasificación de *influencers* de Kadeková y Holienčinová (2018). Por tanto, se afirma la tesis de Vizcaíno-Verdú *et al.* (2019) que expone que *Instagram* es un medio de comunicación que ejerce influencia en las identidades y comportamientos sociales, ya que, como se ha expuesto en el presente estudio, se confirma la existencia de docentes *influencers* con miles de seguidores (Carpenter *et al.* 2019).

Otro término que encaja con los usuarios analizados en el *#ClaustrodeInstagram* es el de «*teacherpreneurs*» (Shelton y Archambault, 2019), es decir, de docentes emprendedores. En el claustro virtual se ha descubierto un gran número de docentes comprometidos con el proceso de enseñanza, usuarios proactivos tanto en el aula como fuera de ella y que crean vínculos y relaciones tanto profesionales como personales (Carpenter y Krutka, 2014). Sin embargo, discrepando con lo establecido por DeWert *et al.* (2003) y Shelton y Archambault (2019), a pesar de que los usuarios se sienten apoyados y valorados en este espacio virtual analizado, no quiere decir, por lo contrario, que estén tratando de contrarrestar, de esta manera, la existencia de un aislamiento profesional y/o diferencias con compañeros dentro del mismo colegio.

Para continuar, teniendo en cuenta, por un lado, la definición de Lozano (2011) de las TAC, quien expone que éstas surgen en entornos educativos con el objetivo de sacar mayor beneficio de las TIC; y, por otra parte, lo establecido por García-Martín y García-Sánchez (2013) en cuanto a las comunidades de aprendizaje virtuales, podemos colegir que el *#ClaustrodeInstagram* corresponde a una forma de tecnología del aprendizaje y del conocimiento que deriva en comunidades virtuales donde se crea y se comparten saberes y descubrimientos. De acuerdo con Lozano (*op. cit.*), se crea aprendizaje a partir de la tecnología.

Más concretamente, este claustro virtual también corresponde a la descripción de las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación), pues además

de crear y compartir conocimientos a través de *Instagram*, los miembros del *#ClaustrodeInstagram*, como se ha señalado anteriormente, utilizan la tecnología para influir y crear tendencias (Montero, 2014), considerando, de esta manera, esta red social como una herramienta de participación ciudadana donde se construyen conocimientos de forma colectiva (Latorre-Iglesias *et al.*, 2018).

De acuerdo con Black *et al.* (2015), los contextos informales de aprendizaje están tomando cada vez más presencia en nuestra sociedad, y lo que ocurre tanto en *Instagram* como en el *#ClaustrodeInstagram* es una prueba indiscutible de ello. También, de acuerdo con Moravec (2013) y Del-Campo-Cañizares (2013), los usuarios de este claustro virtual, además de *influencers* son «*knowmads*», puesto que crean oportunidades de aprendizaje trabajando de forma cooperativa y sabiendo aprovechar los beneficios de la tecnología.

Instagram, como herramienta tecnológica, forma parte del Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) de los miembros del claustro virtual (Adell y Castañeda, 2010). De esta manera los docentes que participan en el entorno virtual estudiado están contribuyendo, según Dávila-Heitman (2013) al desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida (*life-long learning*) a partir de la puesta en práctica de lo que Sangrà *et al.* (2012) denomina *eLearning*, es decir, el aprendizaje a partir de recursos electrónicos.

En relación a la idea expuesta en el párrafo anterior, se puede establecer que el *#ClaustrodeInstagram* es un espacio utilizado como una red profesional de aprendizaje (Trust *et al.* 2016), pues se trata de una red de recursos y relaciones interpersonales que cuentan con el aprendizaje informal como nexo de unión (Trust, 2012). Asimismo, se aprecia claramente cómo el aprendizaje, en este caso, es un proceso social que se construye de manera colaborativa por los usuarios (*v.gr.* Vygotsky, 2000; Valkenburg y Peter, 2007; Pérez-Escoda y García-Ruiz, 2019).

Asimismo, tal y como Bruguera *et al.* (2019), Qi y Wang (2018) y Carpenter y Krutka (2015) manifiestan, en el sector educativo se percibe interés por parte de los docentes de utilizar las redes sociales con el propósito de crear redes de aprendizaje, como se expone en los resultados del presente trabajo de investigación.

#EIClaustrodeInstagram es un entorno fuera de barreras geográficas y temporales (Carpenter *et al.*, 2019) donde el apoyo que existe entre los distintos miembros da lugar a una satisfacción tanto personal como profesional (DeAngelis, *et al.*, 2013), un espacio donde se facilita la reflexión a sobre la práctica educativa (Dewert *et al.*, 2003; Vescio *et al.*, 2008) a partir del ofrecimiento de comentarios, consejos y experiencias personales (Stegman, 2007) –tal y como han evidenciado los resultados- y donde se desarrolla el aprendizaje profesional y el apoyo emocional (Shelton y Archambault, 2019) entre los docentes participantes.

Además, se trata de un fenómeno fundamentalmente virtual, ya que, como reflejan los resultados del estudio, a pesar de que existe una relevante e innegable comunicación entre los participantes del *#ClaustrodeInstagram*, la mayoría de ellos no han extrapolado dicha colaboración al formato presencial, por lo que la vía *online* funciona con mayor éxito para el claustro virtual, de acuerdo con Gulamhussein (2013).

Finalmente, cabe destacar que, tal y como señalan Shelton y Archambault (2019), en el presente trabajo de investigación se ostenta que la gran mayoría de los encuestados considera que han mejorado su práctica docente a partir de los contenidos compartidos por otros usuarios y, por tanto, que las redes sociales, y, concretamente, *Instagram*, tienen un rol especialmente significativo –y en continuo crecimiento- dentro del el ámbito educativo (Pérez-Escoda y García-Ruiz, 2019).

7.2. Conclusiones

En primer lugar, es interesante resaltar que la investigación sobre comunidades virtuales es una temática emergente, especialmente a partir de la existencia de las redes sociales y, a pesar de que actualmente no hay demasiada variedad de estudios relativos a comunidades de aprendizaje en *Instagram*, se aprecia una evidente tendencia al crecimiento, pues hoy en día, como se ha expuesto en la presente investigación, es la red social que más evoluciona.

En segundo lugar, la comunidad educativa *online* estudiada ha sido aquella encubierta detrás del *hashtag* *#ClaustrodeInstagram*, teniendo presente que existen otras muchas etiquetas que los usuarios utilizan con el mismo propósito. No obstante, las conclusiones expuestas en este apartado están estrictamente vinculadas con las publicaciones y los usuarios del *hashtag* especificado.

La primera publicación con la etiqueta estudiada data de finales de 2017, evidenciándose una tendencia relevante de crecimiento en los dos últimos años, especialmente en el actual (Figura 2).

Por otra parte, a partir de los datos estudiados se puede explicar que los miembros del *#ClaustrodeInstagram* son docentes que principalmente trabajan en España (ver Figura 15), con edades que, en su mayoría, oscilan entre 18 y 34 años (ver Figura 14) y que llevan entre 1 y 10 años de experiencia laboral docente (ver figura 19). En cuanto a las etapas educativas, existe una mayor representación de maestros de Educación Primaria (Figura 4 y 16), y, concretamente, de docentes vinculados a áreas de idiomas como lengua extranjera (ver Figura 7 y Figura 17). Por otro lado, la mayoría de los docentes analizados en este claustro virtual trabajan en centros públicos (Figura 18).

Asimismo, también se ha comprobado que la tendencia de los usuarios a publicar utilizando la etiqueta colaborativa no se corresponde a un comportamiento aislado, sino que existe cierto grado de fidelidad que varía en la frecuencia de las publicaciones según los usuarios. Por otro lado, según las cifras de «me gusta» y de seguidores que se han estudiado, se intuye que, más allá de los usuarios activos, es decir, aquellos que crean y comparten contenidos, también hay un gran número de participantes pasivos detrás del *hashtag* *#ClaustrodeInstagram*. De esta forma, haciendo referencia a la metáfora tan recurrente del iceberg, los usuarios activos estarían en la parte visible de este, mientras que la gran mayoría de ellos se encontraría sumergido, esto es, los usuarios pasivos o *lurkers*, según lo revisado en el marco teórico.

No obstante, cabe destacar que, productores, consumidores, prosumidores o *lurkers*, se trata de una comunidad de una magnitud relevante y con una influencia bidireccional entre sus miembros, pues, aludiendo la Tabla 16, la media de seguidores de perfiles analizados es de 6629 y la cifra de *followers*

más elevada que se ha encontrado es de 205.000, encasillando a los usuarios de este claustro virtual en la categoría de *influencers instagrammers*.

En cuanto al contenido de las publicaciones, la propensión es que traten de ofrecer ejemplos de recursos educativos y de actividades de clase, además de narrar experiencias personales de los usuarios –generalmente vinculadas al ámbito profesional- (ver Figura 6).

Además, hay una presencia significativa de actividades y recursos de educación infantil y, de igual forma, específicas para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que fueron clasificadas como *Otros*, ya que no se habían creado categorías específicas. Además, tampoco se puede olvidar hacer mención a las actividades y materiales relacionados con las clases de idiomas, como se ha mencionado anteriormente (ver Figura 7).

Asimismo, en la Figura 8 se muestra que, en relación a las prácticas y metodologías, es bastante frecuente toparse con publicaciones que hagan referencia a sitios web. Concretamente, aunque puntualmente se incluyan ejemplos de páginas web para el trabajo autónomo de los alumnos, la mayoría de las publicaciones analizadas y vinculadas con esta temática se refieren a herramientas web para la creación de contenidos y de recursos por parte de los docentes (Kahoot, Genial.ly, Canva, Pixton, etc.). De esta forma, se infiere que los usuarios del *#ClaustrodeInstagram* son docentes activos que elaboran y adecuan los contenidos y materiales en función de las necesidades del alumnado.

Además, de acuerdo con el crecimiento de *Instagram*, presumiblemente por la tendencia hacia lo icónico de la sociedad actual, el formato de las publicaciones suele estar marcado por la presencia de imágenes. No obstante, aunque es cierto que suelen ir acompañadas de texto, en muchas ocasiones la parte fundamental de las mismas se encuentra dentro de la imagen, actuando la descripción como mero apoyo del elemento principal del *post* (Figura 9).

Para continuar, en concordancia con lo analizado en el marco teórico, una de las razones de la existencia de estas comunidades virtuales es el apoyo entre sus miembros. Las evidencias del respaldo entre los miembros son los «me gusta», los comentarios, y, además, también los vínculos y las relaciones interpersonales

que se han creado y que se reflejan a partir de etiquetas, menciones y colaboraciones entre diferentes usuarios.

Como se advierte en la Tabla 17, los *likes* y los comentarios son frecuentes en las publicaciones, lo que serviría como recompensa e impulso para los usuarios. En la misma línea, la Figura 10 muestra que el contenido de los comentarios suele mostrar apoyo, acuerdo, agradecimiento y opiniones personales (generalmente positivas). Por lo contrario, solo cinco publicaciones de 244 con comentarios contenían comentarios que mostraban desacuerdo. De igual modo, también se contabilizaron dudas, experiencias y sugerencias que hacen que la experiencia sea más productiva y enriquecedora para todos los participantes.

A grandes rasgos, se trata de una comunidad *online* donde sus usuarios se sienten comprendidos y valorados (Figura 38) y, al mismo tiempo, donde prima el compañerismo, el apoyo y la colaboración de los docentes. De la misma manera, como muestra la Figura 26 que representa la dimensión del desarrollo profesional de los usuarios a partir del uso de *Instagram*, se deduce que el material publicado ejerce de modelo para los usuarios que, como ellos mismos establecen, ponen en práctica los distintos recursos y actividades propuestos por otros miembros del claustro virtual, lo que les ha llevado a establecer distintas relaciones de aprendizaje entre ellos mismos y, además, a mejorar la práctica docente.

Precisamente, en la Figura 50 se muestra que, con diferencia, el motivo por el que los docentes forman parte del *#ClaustrodeInstagram* es el interés por la formación y por la innovación. Los ejemplos de recursos y las metodologías innovadoras son las temáticas que más interesan a los usuarios que participan en este claustro virtual (Figura 49). Además, se debe tener en cuenta que los usuarios encuestados declaran aprender a partir de las publicaciones, mejorando así sus habilidades y prácticas como docentes (Figura 41).

En definitiva, el *#ClaustrodeInstagram* podría definirse como un entorno de colaboración entre *edugramers* –docentes que utilizan *Instagram* para compartir contenido educativo- que hace las veces de repositorio de diferentes prácticas educativas, metodologías o recursos, pero, al mismo tiempo, se trata de un fenómeno mucho más extenso efectivo.

Tal y como se ha destacado a lo largo de la presente investigación, el claustro *online* que ha sido analizado está marcado por una incuestionable interacción entre sus miembros que abarca desde reflexiones que se comparten y de las que se obtienen aprendizajes, colaboraciones entre distintas cuentas para la creación de materiales que posteriormente serán compartidos, comentarios que aportan sugerencias o dudas, etc. Es decir, el *#ClaustrodeInstagram* es mucho más que un simple expositorio o repositorio de buenas prácticas, partiendo desde la base de que no siempre tienen por qué ser buenas; pues no se trata de algo rígido, horizontal y unidireccional, sino de un espacio donde cada miembro tiene su lugar.

Asimismo, se puede definir a sus usuarios como *edugramers*, que, además, pueden clasificarse en varios perfiles: los prosumidores, los consumidores y, además, los *edugramers influencers*. Los *edugramers* prosumidores son aquellos que utilizan *Instagram* para compartir contenidos relativos a la educación con el resto de la comunidad virtual; los *edugramers* consumidores son aquellos que siguen a *edugramers* para el aprendizaje y la puesta en práctica de recursos y materiales, pero que, a diferencia de los *edugramers* prosumidores, no publican contenido educativo. Por último, los *edugramers influencers* son aquellos *edugramers* consumidores con una red de seguidores significativa y que, por tanto, ejercen una influencia indiscutible a la comunidad educativa virtual.

Este claustro virtual también actúa como un espacio para la cooperación, aprendizaje y desarrollo profesional de los educadores para que, de manera directa, repercuta en las prácticas docentes de sus miembros. Del mismo modo, es importante tener en cuenta que la motivación de sus usuarios, los *edugramers*, es el de seguir creciendo profesionalmente, por lo que se trata de una generación de educadores conscientes del papel que ejercen en la sociedad.

Hoy en día, en una sociedad marcada por tintes superficiales, egocéntricos y materialistas donde cada vez más se carece de valores y honestidad, la educación debe desempeñar un rol crucial a favor de cambios y evolución social. Para ello, el papel de los educadores es fundamental. El presente estudio

muestra una comunidad educativa cada vez más unida y que se dirige hacia un objetivo común, lo que, particularmente, ofrece atisbos de cambio y esperanza.

Además, resulta fundamental conocer las relaciones entre los docentes, así como sus inquietudes y la manera de aprender y operar que estos tienen para que sea posible la modificación y transformación de todo lo relativo al sistema educativo que cada vez está más obsoleto y exige una adaptación a los nuevos tiempos y a los nuevos perfiles de docentes y alumnos.

En primer lugar, cabe destacar que de haber seleccionado el título de la investigación al final y no al inicio de la misma, este hubiera sido diferente. La idea inicial era estudiar el comportamiento únicamente de los maestros en esta red social, pero, a pesar de ser bastante compleja la separación, también se hubiera perdido una enorme representación del colectivo. Por ello, el título hubiera sido: “*#ElClastrodeInstagram: Espacio de Coworking para Docentes*”. No obstante, no se ha creído tan relevante dicha modificación; por ello el título sigue siendo el original.

Una de las limitaciones de la investigación es la novedad relativa a la materia de estudio. No obstante, a pesar de no encontrar estudios concretos de *Instagram* como herramienta educativa, y, mucho menos del *#ClastrodeInstagram*, sí que existen numerosos estudios relativos al aprendizaje colaborativo y al uso de las redes sociales, en general, así como de otras redes sociales más específicas como *Twitter* o *Facebook*, por parte de los docentes, que han servido como guía para la materialización del presente estudio.

Por otra parte, otro de los aspectos a tener en cuenta es la naturaleza en constante cambio de todos los elementos que intervienen en el estudio, desde el número de publicaciones, *likes* y seguidores, hasta el número de usuarios y la ininterrumpida actualización de contenido digital. Por tanto, todos los datos expuestos en el presente trabajo corresponden a la fecha en la que se realizó el estudio de la muestra, es decir, a principios del mes de junio.

De igual forma, se es consciente de la existencia de una gran multitud de *hashtags*, como *#ClastrodeIG* con más de 200.000 publicaciones, o *#RecursosEducativos* con 75.000 publicaciones, así como de usuarios que

contribuyen a ellos que no han podido ser incluidos en este estudio, ya que este trabajo se ha centrado en el *hashtag* *#ClaustrodeInstagram*.

Por ello, como prospectiva podría ser conveniente, en primer lugar, aprender a analizar los datos con rigor estadístico con mayor destreza y profundidad para una mayor precisión y confiabilidad de resultados. Posteriormente, sería interesante el estudio del contenido de otros *hashtags* para su ulterior comparación, o, el estudio más exhaustivo de los miembros de este gran claustro virtual que convive en *Instagram*. Además, también se podría cotejar la actividad de los docentes en otras redes sociales distintas a *Instagram*, como *Twitter* o *Facebook*.

Desde otro punto de vista y vinculado con el universo de las redes sociales, podría ser productivo un estudio acerca de la reputación de los docentes. Es decir, es comúnmente conocido que los educadores, y especialmente los maestros, no tienen el prestigio que su profesión y papel en la sociedad merece. Por ello, con la aparición de *edugramers* y *edugramers influencers* podría comprobarse si esta cuestión ha sufrido algún tipo de modificación.

Por último, se antoja interesante destacar que el movimiento de los educadores en internet es continuo y que hace relativamente poco un grupo de docentes ha creado una plataforma llamada *Kumubox*, cuyo eslogan es “El *Netflix* de los profesores”, donde los miembros, bajo previa suscripción de pago, tienen acceso a una biblioteca de materiales que pueden descargar, así como también cuentan con acceso a *webinars* de formación para el profesorado.

Como se puede apreciar, aunque esto último no esté directamente relacionado con el asunto central de estudio del presente trabajo, queda patente que existe una gran variedad de estudios a realizar para seguir indagando en la relación entre miembros de la comunidad educativa, las redes sociales, el aprendizaje informal, el desarrollo profesional de los educadores y el posible impacto en el desempeño del rol de los docentes y educadores.

Referencias



- Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*, 10(2), 1-34. <https://bit.ly/3ghXZL7>
- Adell, J. y Castañeda, J.. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. Marfil, Roma TRE Università degli studi. <https://bit.ly/2VSbERx>
- Aguaded, I., y Romero-Rodríguez, L.M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society*, 6(1), 44-57. <https://doi.org/10.14201/eks20151614457>
- Almarimi, N., Ouni, A., Bouktif, S., Mkaouer, M. W., Kula, R. G., & Saied, M. A. (2019). Web service API recommendation for automated mashup creation using multi-objective evolutionary search. *Applied Soft Computing*, 85, 105830. <https://doi.org/10.1016/j.asoc.2019.105830>
- Álvarez-Jiménez, A. D. (2014). *Entornos personales de aprendizaje (PLE): aprendizaje conectado en red*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3gj09tV>
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29. <https://bit.ly/2Z0SavG>
- Flores-Vivar, J.M. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. *Comunicar*, 33, 73-81. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-02-007>
- Amador, J. C. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Revista Educación y Ciudad*, 25, 11-24. <https://bit.ly/3dUy5LH>
- Andreatos, A. (2007). Virtual Communities and their Importance for Informal Learning. *International Journal of Computers, Communications & Control*, 2(1), 39-47. <https://doi.org/10.15837/ijccc.2007.1.2335>
- Arora, A., Bansal, S., Kandpal, C., Aswani, R., y Dwivedi, Y. (2019). Measuring social media influencer index: Insights from Facebook, Twitter and Instagram. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 49, 86-101. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2019.03.012>
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder or citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.4324/9780429261732-36>

- Barreneche, C., Polo Roja, N. D., y Menéndez-Echavarría, A. L. (2018). Alfabetismos Transmedia en Colombia: estrategias de aprendizaje informal en jóvenes gamers en contextos de precariedad. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 137, 169-187. <https://bit.ly/38popb5>
- Barron, B., y Bell, P. (2015). Learning environments in and out of school. *Handbook of educational psychology*, 337-350, Routledge. <https://bit.ly/2VzhuXu>
- Bennett, E. (2015). *Incorporating Informal Learning in Virtual Talent Development*. Association for Talent Development. <https://bit.ly/2ZuVFcL>
- De-Sola-Pool, I., y Berelson, B. (1952). Content analysis in communication research. *American Sociological Review*, 17(4), 515. <https://doi.org/10.1086/617924>
- Berrocal-Gonzalo, S., Campos-Domínguez, E., y Redondo-García, M. (2014). Prosumidores mediáticos en la comunicación política: el «politainment» en YouTube. *Comunicar*, 22 (43), 65-72. <https://doi.org/10.3916/c43-2014-06>
- Bland, J. M., y Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *Bmj*, 314(7080), 572. <https://doi.org/10.1136/bmj.314.7080.572>
- Black, J., Castro, J., y Lin, C. (2015). *Youth practices in digital arts and new media: Learning in formal and informal settings*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137475176>
- Burbules, N. (2001). *Educación: riegos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica. <https://bit.ly/3dPtBGU>
- Burden, K., Aubusson, P., Brindley, S., y Schuck, S. (2016). Changing knowledge, changing technology: implications for teacher education futures. *Journal of Education for Teaching*, 42(1), 4- 16. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1125432>
- Burgos, E. (2017). El aprendizaje informal y las habilidades transmedia. *Temas de Comunicación*, 34-35, 26-41. <https://bit.ly/2Doq2dV>
- Brown, S. (1999). Sustaining the ecology of knowledge. *Leader to Leader*, 12, 31-36. <https://doi.org/10.1002/ltl.40619991207>
- Bruguera, C., Guitert, M., y Romeu, T. (2019). Social media and professional development: a systematic review. *Research in Learning Technology*, 27. <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2286>
- Barker, P. (2009), Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond: From Production to Produsage, *The Electronic Library*, 27 (2), 350-352. <https://doi.org/10.1108/02640470910947700>
- Buendía, L. (1999). El proceso de la investigación empírico-experimental. *Modelos de análisis de la investigación educativa*, 175-204. <https://bit.ly/31wtSLX>

- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27. <https://bit.ly/31zNKOb>
- Cabero, J., y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38. <https://doi.org/10.13042/brp.2013.65202>
- Calle-Álvarez, G. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 12(1), 27-45. <http://doi.org/10.15665/re.v12i1.200>
- Calle-Álvarez, G., y Ocampo-Zapata, D. (2019). Algunas posibilidades de incorporación de la web 2.0 en la educación. *RHS: Revista Humanismo y Sociedad*, 7(1), 69-84. <https://doi.org/10.22209/rhs.v7n1a05>
- Canaza-Choque, F. A. (2018). La sociedad 2.0 y el espejismo de las redes sociales en la modernidad líquida. *In Crescendo*, 9(2), 221-247. <https://bit.ly/2BZPntW>
- Carpenter, J. P., y Green, T. D. (2018). Self-directed professional learning and educator self-efficacy: The case of Voxer. *Self-Efficacy in Instructional Technology Contexts*, 163-181. https://doi.org/10.1007/978-3-319-99858-9_10
- 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., y Krutka, D. G. (2014). How and why educators use Twitter: a survey of the field. *Journal of Research on Technology in Education*, 6(4), 414-434. <https://doi.org/10.1080/15391523.2014.925701>
- Carpenter, J. P., y Krutka, D. G. (2015). Engagement through microblogging: Educator professional development via Twitter. *Professional Development in Education*, 41(4), 707-728. <http://doi.org/10.1080/19415257.2014.939294>
- Carpenter, J., Morrison, S., Craft, M., y Lee, M. (2019). Exploring how and why educators use Instagram. *Proceeding of Society for Information Technology & Teacher Education Annual Conference* [Conferencia]. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Las Vegas, NV, United States. <https://bit.ly/2NNTgEQ>
- Castaño, L. (2015). Relaciones e interacciones parasociales en redes sociales digitales. Una revisión conceptual. *Revista ICONO14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 13 (2), 23-47. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.853>
- Castells, M. (2001). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Siglo veintiuno editores. <https://bit.ly/3qeXlSn>

- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial. <https://bit.ly/3dNuGOR>
- Cervantes, V. (2005). Interpretaciones del coeficiente alpha de Cronbach. *Avances en medición*, 3(1), 9-28. <https://bit.ly/3dLEh8N>
- Chan, L. e Idris, N. (2017). Validity and reliability of the instrument using exploratory factor analysis and Cronbach's alpha. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(10), 400-410. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v7-i10/3387>
- Chen, J. Q., y Chang, C. (2006). Testing the whole teacher approach to professional development: A study of enhancing early childhood teachers' technology proficiency. *Early Childhood Research & Practice*, 8(1), 1-18. <https://bit.ly/2D0CHmZ>
- Chen, J. Q., y McCray, J. (2012). A Conceptual framework for teacher professional development: The whole teacher approach. *NHSA Dialog*, 15(1), 8-23. <https://doi.org/10.1080/15240754.2011.636491>
- Clará, M., Kelly, N., Mauri, T., y Danaher, P. (2015). Can massive communities of teachers facilitate collaborative reflection? Fractal design as a possible answer. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45 (1), 86-98. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2015.1095280>
- 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>
- Collin, K., Van der Heijden, B. y Lewis, P. (2012). Continuing professional development, *International Journal of Training and Development*, 16(3), 155–163. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2012.00410.x>
- Cross, J. (2007). *Informal Learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. John Wiley and Sons. <https://bit.ly/3glQOkX>
- Da-Silva, C., y Ferreira, C. (2016). Las redes sociales y el aprendizaje informal de Estudiantes de Educación Superior. *Acción Pedagógica*, 25(1), 6-20. <https://bit.ly/2CU sich>
- Dagnino, J. (2014). Coeficiente de correlación lineal de Pearson. *Revista Chilena de Anestesia*, 43, 150-153. <https://doi.org/10.25237/revchilanestv43n02.15>
- Dávila-Heitmann, D. (2013). Aprendizaje a lo largo de la vida. Antecedentes y desafíos para la universidad de hoy. *Revista Ciencia y Cultura*, 17(30), 87-101. <https://bit.ly/31yQVWf>
- DeAngelis, K. J., Wall, A. F., y Che, J. (2013). The impact of preservice preparation and early career support on novice teachers' career intentions and decisions.

Journal of Teacher Education, 64(4), 338-355.
<https://doi.org/10.1177/0022487113488945>

- Del-Campo-Cañizares, E. (2014). M-Learning y aprendizaje informal en la educación superior mediante dispositivos móviles. *Historia y comunicación social*, 18, 231-242. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44239
- De la Torre, A. (2006). Web Educativa 2.0. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (20), a058. <https://doi.org/10.21556/edutec.2006.20.515>
- DeWert, M. H., Babinski, L. M., y Jones, B. D. (2003). Safe passages providing online support to beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 311-320. <https://doi.org/10.1177/0022487103255008>
- Díaz, P., y Fernández, P. (2001). Determinación del tamaño muestral para calcular la significación del coeficiente de correlación lineal. *Metodología de la Investigación*, 1(6). <https://bit.ly/2X3gonO>
- Diezma, J. (2012). *Redes sociales: sus efectos sobre la salud* en AEPap ed. Curso de Actualización Pediatría [Conferencia]. Exlibris Ediciones, Madrid, España. <https://bit.ly/2ZHmgnp>
- DiNucci, D. (1999). Fragmented future. *Print*, 53(4), 32. <https://bit.ly/2YQZCJQ>
- Dimock, M. (2019). *Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins*. Pew Research Center. <https://pewrsr.ch/2Vz5fKv>
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge: Essays on meaning and learning network*. National Research Council Technology. <https://bit.ly/2YQ5C5C>
- Duffy, B.E. (2017). *Not getting paid to do what you love*. Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/yale/9780300218176.001.0001>
- Durán, E., Álvarez, M. M., Silvina, U., y Nevelyn, S. (2012). *Sistemas de información web personalizados, basados en ontologías, para soporte al aprendizaje ubicuo*. XIV Workshop de Investigación en Ciencias de la Computación [conferencia]. Red de Universidades con Carreras en Informática (RedUNCI), Buenos Aires, Argentina. <https://bit.ly/2VBO4rL>
- Elogia (Ed.) (2019). *Estudio anual de redes sociales 2019*. <https://bit.ly/3inGXwP>
- Elorriaga, A., y Monge, S. (2018). La profesionalización de los YouTubers: El caso de Verdelliss y las marcas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 37-54. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1244>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. <https://bit.ly/3iyVqpZ>

- Farmer, J., y Bartlett-Bragg, A. (2005). *Blogs@ anywhere: High fidelity online communication*. Balance, Fidelity, Mobility: Maintaining the Momentum? [Conferencia]. ASCILITE, Brisbane, Australia. <https://bit.ly/3ggXtql>
- Fernández, I. M. S., y Vera, M. M. S. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 125-139. <https://bit.ly/2NMsjBp>
- Fernández-López, L. (2017). Instagrammers y high fours: Intercambiando instantes en un presente continuo. *Question*, 1(53), 402-412. <https://bit.ly/2Nno1mB>
- Ferrando, P. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 18-33. <https://bit.ly/3f7irgX>
- Fidler, R. (1998). *Mediamorfosis: comprender los nuevos medios*. Granica. <https://bit.ly/2Bywf6h>
- Fox, A., y Bird, T. (2015). 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>
- Frost, R. L., y Postman, N. (1993). Technopoly: The surrender of culture to technology. *Technology and Culture*, 34(3), 714. <https://doi.org/10.2307/3106743>
- Gómez-Trigueros, I.M., y Ruiz-Bañuls, M. (2018). Interdisciplinariedad y TIC: nuevas metodologías docentes aplicadas a la enseñanza superior. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (52), 67-80. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.05>
- García-Galera, M., y Valdivia, A. N. (2014). Prosumidores mediáticos: Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 43, 10-13. <https://doi.org/10.3916/c43-2014-a2>
- García-Martín, J., y García-Sánchez, J.N. (2013). Patterns of Web 2.0 tool use among young Spanish people. *Computers & Education*, 67, 105-120. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.003>
- Gee, P. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces: from the Age of Mythology to today's schools. *Beyond Communities of Practice*, 214-232. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511610554.012>
- Gómez-Nieto, B. (2018). El influencer: herramienta clave en el contexto digital de la publicidad engañosa. *Methaodos Revista de Ciencias Sociales*, 6 (1), 149-156. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v6i1.212>

- Gould, S. J. (1991). Exaptation: A crucial tool for an evolutionary psychology. *Journal of social issues*, 47(3), 43-65. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1991.tb01822.x>
- Gould, S. J., y Vrba, E. S. (1982). Exaptation-a missing term in the science of form. *Paleobiology*, 4-15. <https://doi.org/10.1017/s0094837300004310>
- Graells, P. M. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3C TIC*, 2(1), 2-15. <https://bit.ly/38qYsYQ>
- Greenglass, E., Fiksenbaum, L., y Burke, R. J. (1996). Components of social support, buffering effects and burnout: implications for psychological functioning. *Anxiety, Stress & Coping*, 9(3), 185-197. <https://doi.org/10.1080/10615809608249401>
- Gudmundsdottir, G. B., Gassó, H. H., Rubio, J. C. C., y Hatlevik, O. E. (2020). Student teachers' responsible use of ICT: Examining two samples in Spain and Norway. *Computers & Education*, 152, 103877. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103877>
- Guerra-García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2). <https://bit.ly/2NMU3V>
- Gulamhussein, A. (2013). *Effective professional development in an era of high stakes accountability*. Teaching the Teachers [Conferencia]. Center for Public Education, Santa Monica, CA, United States. <https://bit.ly/3ga3MT0>
- Gutiérrez-Cortés, F., Islas-Carmona, O., y Arribas-Urrutia, A. (2019). Las nuevas leyes de los nuevos medios y la reconfiguración del entorno. *Palabra Clave*, 22(2), 1-27. <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.2.9>
- Gutierrez-Arenas, P. y Ramirez-Garcia, A. (2019). Redes Sociales en la Educación Universitaria. *Competencia Mediática y Digital del Acceso al Empoderamiento*, 307- 313. <https://bit.ly/38nLHOv>
- Gvirtz, S., y Necuzzi, C. (2014). *Educación y tecnologías. Las voces de los expertos*. ANSES. <https://bit.ly/3il2shZ>
- Hammond, M. (2013). Introducing ICT in schools in England: Rationale and consequences. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 191–201. <https://doi.org/10.1111/bjet.12033>
- Hanna, R., Rohm, A., y Crittendem, V.L. (2011). We're all connected: The power of the social media ecosystem. *Business Horizons*, 54(3), 265-273. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2011.01.007>
- Hernández-Sampieri, R., y Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana. <https://bit.ly/2YQiMzy>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Mc Graw Hill. <https://bit.ly/2xGbFiu>
- Hill, M. G. (2019). Metagaming: Playing, Competing, Spectating, Cheating, Trading, Making, and Breaking Videogames. *Configurations*, 27(3), 418-420. <https://doi.org/10.1353/con.2019.0023>
- House, J. S. (1985). Barriers to Work Stress: I. Social Support. *Behavioral Medicine: Work, Stress and Health*, 157-180. https://doi.org/10.1007/978-94-009-5179-2_8
- Jenkins, H. (1992). *Textual Poachers: Television Fans & Participatory Culture*. Routledge. <https://bit.ly/38lo9tJ>
- Jenkins, H. (2006). *Cultura convergente*. Paidós Comunicación. <https://bit.ly/3e2rdMI>
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Mit Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Jenkins, H., e Ito, M. (2015). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. John Wiley & Sons. <https://bit.ly/2BpyOaT>
- Jordán-Correa, D. J., Arias-Valladolid, C. A., y Samaniego-Rivas, G. S. (2017). La participación del Prosumidor en la nueva era de la comunicación. *INNOVA Research Journal*, 2(11), 179-185. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n11.2017.556>
- Kádeková, Z., y Holienčinová, M. (2018). Influencer marketing as a modern phenomenon creating a new frontier of virtual opportunities. *Communication Today*, 9(2), 90-105. <https://bit.ly/2NfmPSe>
- Kaindl, K. (2018). Comics, the graphic novel and fan fiction. *The Routledge Handbook of Literary Translation*, 240-254. <https://doi.org/10.4324/9781315517131-16>
- 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>
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235 - 250. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Kinman, G., Wray, S., y Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7), 843-856. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608650>
- Lantz-Andersson, A., Lundin, M., y Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized & informally-developed

- professional learning groups. *Teaching & Teacher Education*, 75, 302-315.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.008>
- Lave, J., y Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511815355>
- Latorre-Iglesias, L. E., Castro-Molina, K. P., y Potes-Comas, I. (2018). *Las TIC, las TAC y las TEP: Innovación Educativa en la Era Conceptual*. Universidad Sergio Arboleda. <https://bit.ly/3gfBtm7>
- Lévy, P., y Bononno, R. (1997). *Collective intelligence: Mankind's emerging world in cyberspace*. Perseus books. <https://bit.ly/2YOdZPa>
- Livingstone, D. W. (2005). Informal learning: Conceptual distinctions and preliminary findings. *Learning in places: The informal education reader*, Peter Lang, 203–228. <https://bit.ly/2VCI81K>
- Llorent García, V. J., y López Azuaga, R. (2013). Buenas prácticas inclusiva en educación formal y no formal: análisis de experiencias educativas reales en la provincia de Cádiz (España). *Revista de Educación Inclusiva*, 6, 174-192.
<https://bit.ly/2Zs0T9j>
- Lou, C., y Yuan, S. (2018). Influencer marketing: How messages value and credibility affect consumer trust of branded content on social media. *Journal of Interactive Advertising*, 19(1), 58-73. <https://doi.org/10.1080/15252019.2018.1533501>
- López-Gil, M., y Bernal-Bravo, C. (2019). El perfil del profesorado en la Sociedad Red: Reflexiones sobre las competencias digitales de los y las estudiantes en Educación de la Universidad de Cádiz. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 11, 83-100. <http://bit.ly/2HWiKxG>
- López-García, C. (2012). PLE, PLN y Memoria Auxiliar: tu aprendizaje virtual. *Como enseñar utilizando las redes sociales*, 271-294. <https://bit.ly/31Ay6SH>
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI: Revista de Educacion*. 4, 167-179. <https://bit.ly/2DbwjcX>
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47. <https://bit.ly/3eSuGyy>
- Luque-Rodríguez, F.J. (2016). Las TIC en educación: caminando hacia las TAC. *3C TIC: Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 5(4), 55-62.
<https://doi.org/10.17993/3ctic.2016.54.55-62>
- Madrigal, Á. (2015). Internet y redes sociales: ¿Caminamos hacia una nueva comunicación? *Mundos emergentes: cambios, conflictos y expectativas*, 61-71.
<https://bit.ly/3qiMUJU>
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., y Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International*

Journal of Training and Development, 19(1), 1-17.
<https://doi.org/10.1111/ijtd.12044>

Martín, R. B. y Donolo, D. S. (2019). Aprendizajes informales. Perspectivas teóricas y relatos de aprendizajes. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 23, 115-131.
https://doi.org/10.37261/23_alea/5

Marsick, V. J., y Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions For Adult And Continuing Education*, 89, 25-34.
<https://doi.org/10.1002/ace.5>

Martinez, L. M., Neves, T. V., y Martinez, L. F. (2020). The Effect of Web Advertising Visual Design on Online Purchase Intention: Insights on Generations Y and Z. *Advances in Digital Marketing and eCommerce*, Springer, 130-140.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-47595-6_17

Marwick, A.E. (2015). Instafame: Luxury selfies in the attention economy. *Public Culture*, 27(1), 137-160. <https://doi.org/10.1215/08992363-2798379>

Mihailidis, P. (2014). *Media literacy and the emerging citizen: Youth, engagement and participation in digital culture*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1293-5>

Montero, Ó. (2014, 23 abril). TIC TAC TEP. Tecnologías... para la vida. Conasa.
<https://bit.ly/2Z76wuR>

Moravec, J. W. (2013). Knowmad society: The “new” work and education. *On the Horizon*, 21(2), 79-83. <https://doi.org/10.1108/10748121311322978>

Moreira, M. A., Rivero, V. M. H., y Alonso, J. J. S. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (47), 79-87. <https://doi.org/10.3916/c47-2016-08>

Morillo, J. (2011). Introducción a los dispositivos móviles. *Tecnología y Desarrollo en Dispositivos Móviles*, Universitat Oberta de Catalunya. <https://bit.ly/2YUWDQR>

Nunnally, J. C. (1994). *Psychometric theory 3E*. McGraw-Hill Education.
<https://bit.ly/38IMdwH>

OCDE. (2016). *Perspectivas de la OCDE sobre la economía digital 2015*. Microsoft México. <https://doi.org/10.1787/9789264259256-es>

Opfer, V. D., y Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
<https://doi.org/10.3102/0034654311413609>

O'Reilly, T. (2006). Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software. *Boletín de la Sociedad de la Información: Tecnología e Innovación*, 3, 177-201. <https://bit.ly/2Zxa15I>

- O'Reilly, T. (2005). *What is web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software*. Oreilly. <https://bit.ly/2D38Bzh>
- Ordóñez, J. (2003). *Ciencia, tecnología e historia*. Fondo de Cultura Económica. <https://doi.org/10.6035/estudisfilologics.2010.30>
- Orta, M. J. G., y Chávez, R. M. (2010). *Hacia una nueva comunicación digital y participativa: Blogosfera y redes sociales en los periódicos online*. Comunicación y desarrollo en la era digital [Conferencia]. Asociación Española de Investigación de la Comunicación, Málaga, España. <https://bit.ly/31DAyaT>
- Pereira, S., Fillol, J., y Moura, P. (2019). El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (58), 41-50. <https://doi.org/10.3916/c58-2019-04>
- Pérez, C. y Moliní, A. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de ciencia como espacios educativos no formales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3 (3), 1-26. <https://bit.ly/3dULDqJ>
- Pérez-Escoda, A. (2015). *Alfabetización mediática, TIC y competencias digitales en el marco de la evaluación educativa: Estudio en docentes y alumnos de educación primaria en Castilla y León*. [Doctoral dissertation, Universidad de Salamanca]. Repositorio Documental Gredos. <https://bit.ly/31BUFq7>
- Perez-Escoda, A. y Garcia-Ruiz, R. (2019). Instagrammers y youtubers: Uso pedagógico para el desarrollo de la competencia digital. *Competencia Mediática y Digital del Acceso al Empoderamiento*, 243- 252. <https://bit.ly/3gk7BFk>
- Piscitelli, A., Adaime, I., & Binder, I. (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Ariel. <https://bit.ly/38lkcVL>
- Pool, I. (1983). *Technologies of freedom*. Harvard University Press. <https://bit.ly/2C1VKwQ>
- Prestridge, S. (2017). Examining the shaping of teachers' pedagogical orientation for the use of technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(4), 367–381. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2016.1258369>
- Qi, G. Y., y Wang, Y. (2018). Investigating the building of a WeChat-based community of practice for language teachers' professional development. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(1), 72-88. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1418635>
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 2(12). 248-252. <https://bit.ly/3djCyaW>

- Ramonet, I. (2012). *La explosión del periodismo*. Clave intelectual.
<https://bit.ly/2BVG5iz>
- Rego-Rey, S., y Romero-Rodríguez, L.M. (2016). Representación discursiva y lenguaje de los 'youtubers' españoles: Estudio de caso de los "gamers" más populares. *index.Comunicación*, 6(1), 197-224. <https://bit.ly/2eZGnHJ>
- Ritzer, G., Dean, P. y Jurgenson, N. (2012). The Coming of Age of the Prosumer. *American Behavioral Scientist*, 56(4), 379-398.
<https://doi.org/10.1177/0002764211429368>
- Robles-Garrote, P, y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, (18), 124-139.
<https://bit.ly/38Ah2O3>
- Robson, J. (2018). Performance, structure and ideal identity: Reconceptualising teachers' engagement in online social spaces. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 439-450. <https://doi.org/10.1111/bjet.12551>
- Rodera, A., y Barberà, E. (2010). LMS y web 2.0 una relación simbiótica en las aulas universitarias Diseño e integración de actividades pedagógicas 2.0 en una plataforma Blackboard. *Revista de Educación a Distancia*, 2, 1-27.
<https://bit.ly/31CO4vG>
- Romaní, C. C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación* (Vol. 3). Edicions Universitat Barcelona.
<https://bit.ly/3ivroUa>
- Romani, C. C., y Kuklinski, H. P. (2007). *Planeta Web 2.0: Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals.
<https://bit.ly/31FzvY6>
- Romero, L., P. (2013). Criptopunks: La libertad y el futuro de internet. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 24, 151-156.
<https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2013.n24-09>
- Rodríguez-García, A. (2015). Las nuevas pautas para el acceso a la información. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 30(69), 121-142. <https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.04.015>
- Sanchidrián, E. P., Posada, R. C., y Posada, G. E. C. (2014). Etiquetado social: un modelo de representación de la información en la blogosfera. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*, 56, 19-27.
<https://doi.org/10.5195/biblios.2014.187>
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., y Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *The International Review*

of Research in Open and Distributed Learning, 13(2), 145-159.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161>

- Sangrà, A., y Wheeler, S. (2013). New Informal Ways of Learning: Or Are We Formalising the Informal?. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 107-115.
- Santamaría-de la Piedra, E., y Meana, R. (2018). Redes sociales y fenómeno influencer. Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 75(147), 443-469.
<http://bit.ly/2Zi0EMr>
- Santiago Campión, R., y Navaridas Nalda, F. (2012). La Web 2.0 en escena. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 19-30. <https://bit.ly/3f1KPlm>
- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning. Towards a conceptualization of the field*. New Approaches for Lifelong Learning (NALL) [Conference]. Centre for the Study of Education and Work, Toronto, Canada. <https://bit.ly/31AebDq>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa. <https://bit.ly/2BwZg23>
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, 13, 1-9. <https://bit.ly/2aoH5Zs>
- Scolari, C. A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Transliteracy. <https://bit.ly/3dUrwsy>
- Segarra-Saavedra, J., e Hidalgo-Marí, T. (2018). Influencers, moda femenina e Instagram: el poder de la influencia en la era 2.0. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(1), 313-325.
<https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.17>
- Segarra-Saavedra, J., e Hidalgo-Marí, T. (2018). Influencers, moda femenina e Instagram: el poder de la influencia en la era 2.0. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(1), 313-325.
<https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.17>
- Shelton, C., y Archambault, L. (2019). Discovering how teachers build virtual relationships and develop as professionals through online teacherpreneurship. *Journal of Interactive Learning Research*, 29(4), 579-602. <https://bit.ly/3dO6LPf>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1).
<https://bit.ly/38iuXbA>
- Soengas, X., Vivar, H., y Abuín, N. (2015). Nuevas estrategias de publicidad y marketing para una sociedad hiperconectada. *Telos: Revista de Pensamiento*

sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad, (101), 115-124.
<https://bit.ly/3ir385l>

- Stegman, S. F. (2007). An exploration of reflective dialogue between student teachers in music and their cooperating teachers. *Journal of Research in Music Education*, 55(1), 65-82. <https://doi.org/10.1177/002242940705500106>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Consideraciones básicas. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* Colombia. Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/3gdQFQC>
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of personality assessment*, 80(1), 99-103. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8001_18
- Urueña, A., Ferrari, A., Blanco, D., y Valdecasa, E. (2011). *Las redes sociales en internet*. Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (ONTSI). <https://bit.ly/3dSmRra>
- Tavakol, M., y Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Terblanche, N. S., y Boshoff, C. (2008). Improved scale development in marketing: An empirical illustration. *International Journal of Market Research*, 50(1), 105-119. <https://doi.org/10.1177/147078530805000108>
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. Bantam Books. <https://bit.ly/3eUE2ts>
- Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L.M., y Pérez-Rodríguez, M.A. (2018). Ludificación y sus posibilidades en el entorno de blended learning: Revisión documental. *RIED*. 21(1), 95-111. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18792>
- Trust, T. (2012). Professional learning networks designed for teacher learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(4), 133-138. <https://doi.org/10.1080/21532974.2012.10784693>
- 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>
- UNESCO. (2007). *A human rights-based approach to education for all*. BRILL https://doi.org/10.1163/2210-7975_hrd-1200-0075
- Valkenburg, P. M., y Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental psychology*, 43(2), 267-277. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.2.267>
- Van Merriënboer, J., Kirschner, P., Paas, F., Sloep, P., y Caniëls, M. (2009). Towards an integrated approach for research on lifelong learning. *Educational Technology Magazine*, 49(3), 3-15. <https://bit.ly/2Zsr9R6>

- Vescio, V., Ross, D., y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Virla, M. Q. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2), 248-252. <https://bit.ly/2BL9Qma>
- Visser, R. D., Evering, L. C., y Barrett, D. E. (2014). #TwitterforTeachers: the implications of twitter as a self-directed professional development tool for K–12 teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(4), 396–413. <https://doi.org/10.1080/15391523.2014.925694>
- Vizcaíno-Verdú, A., Aguaded, I. y De-Casas-Moreno, P. (2019). Youtubers e instagrammers: Una revisión sistemática cuantitativa. *Competencia Mediática y Digital del Acceso al Empoderamiento*, 211- 219. <https://bit.ly/2D3Uz0j>
- Vygotsky, L., S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica Barcelona. <https://bit.ly/2CZHq8l>
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511803932>
- Zhou, F., Lü, L., y Mariani, M.S. (2019). Fast influencers in complex networks. *Communications in Nonlinear Science and Numerical Simulation*, 74, 69-83. <https://doi.org/10.1016/j.cnsns.2019.01.032>

Anexos



Anexo I. Versión inicial de las rejillas

Fecha								
Cuenta / Perfil								
Publicación								
Nº de publicaciones totales								
Nº Seguidores								
Ocupación / Especialidad								
Dimensiones	Indicadores							
Contenido	Experiencia personal							
	Ejemplos de recursos o materiales didácticos							
	Explicación / teoría sobre metodologías o prácticas educativas							
	Contenido científico							
	Burocracia							
	Actividades de clase							
	Actividades complementarias							
	Evaluación							
	Otros							
Metodologías / Recursos	Área	Idiomas	Ciencias Naturales y Sociales	Lengua	Matemáticas	Ed. Artística	Ed. Física	Otros
	Gamificación							
	TIC							
	Aprendizaje basado en proyectos							
	Aprendizaje Colaborativo							
	Aprendizaje basado en problemas							

	Flipped Classroom							
	Inteligencia emocional							
	Evaluación							
	Otros							
Formato	Imagen							
	Video							
	Descripción (Texto)							
	<i>Stories</i>							
Interacción	Etiquetas o menciones a otras cuentas							
	<i>Hashtag/s</i>							
Feedback	Número de <i>likes</i>							
	Número de comentarios							
	Contenido comentarios							
	Agradecimiento		Acuerdo		Dudas		Experiencias	
	Sugerencias		Desacuerdos		Opiniones		Apoyo	
	Otros							

Anexo II. Rejilla final – Instrumento de investigación para el análisis de contenido

Fecha								
Cuenta / Perfil								
Publicación								
Nº de publicaciones totales								
Nº Seguidores								
Ocupación / Especialidad								
Dimensiones	Indicadores							
Contenido de las publicaciones	Experiencia personal							
	Burocracia							
	Ejemplos de recursos o materiales didácticos							
	Explicación / teoría sobre metodologías							
	Contenido científico							
	Actividades de clase							
	Actividades complementarias							
	Área	Idiomas	Ciencias Naturales y Sociales	Lengua	Matemáticas	Ed. Artística	Ed. Física	Otros
	Gamificación							
	TIC	Realidad aumentada		Apps		Sitios web		Programas
	Aprendizaje basado en proyectos							
	Aprendizaje Colaborativo							
	Aprendizaje basado en problemas							

	<i>Flipped Classroom</i>		
	Inteligencia emocional		
	Evaluación		
Formato	Imagen		
	Video		
	Descripción (Texto)		
	IGTV		
	<i>Stories</i>		
Otras conexiones	Etiquetas o menciones a otras cuentas		
	<i>Hashtag/s</i>		
Interacción	Número de <i>likes</i>		
	Número de comentarios		
	Contenido comentarios		
	Agradecimiento	Acuerdo	Dudas
	Sugerencias	Desacuerdos	Opiniones

Anexo III. Fragmento base de datos – análisis publicaciones

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
269	https://www	0	0	1	0	learning_ar	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
270	https://www	0	0	1	0	teacher_er	1	11500	179	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
271	https://www	0	0	0	1	https://www	1	220	22	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
272	https://www	0	0	0	1	thesunnyste	1	4269	144	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
273	https://www	0	0	0	1	la.banda.de	1	579	28	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
274	https://www	0	0	0	1	uitteacher	1	3398	230	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
275	https://www	0	0	0	1	ortho diy	1	179	19	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
276	https://www	0	0	0	1	club_de_de	1	1103	76	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
277	https://www	0	0	0	1	teacher_r	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
278	https://www	0	0	1	0	teacher_r	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
279	https://www	0	0	0	1	aula_pirata	1	869	77	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
280	https://www	0	0	0	1	gemificacio	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
281	https://www	0	0	0	1	Ostadarra2	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
282	https://www	0	0	1	0	escobedito	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
283	https://www	0	0	0	1	ideasdeunr	1	13000	191	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
284	https://www	0	0	1	0	teacher_r	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
285	https://www	0	0	0	1	teacher_r	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
286	https://www	0	0	1	0	recursospa	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0
287	https://www	0	0	0	1	gemificacio	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
288	https://www	0	0	0	1	dear.teach	1	131	16	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
289	https://www	0	0	1	0	escobedito	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
290	https://www	0	0	0	1	ideasdeunr	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
291	https://www	0	0	1	0	teacher_r	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
292	https://www	0	0	0	1	thesunnyste	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
293	https://www	0	0	0	1	teacher_r	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
294	https://www	0	0	0	1	teacher_r	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
295	https://www	0	0	0	1	recursospa	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
296	https://www	0	0	1	0	mary.learnir	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
297	https://www	0	0	0	1	escobedito	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
298	https://www	0	0	1	0	maestraalre	1	3500	165	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
299	https://www	0	0	1	0	teacher_pe	1	2400	57	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
300	https://www	0	0	1	0	orientacion	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
301	https://www	0	0	1	0	teacher_pe	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

Anexo IV. Instrumento de investigación: Cuestionario

DATOS PERSONALES						
1	Género	Masculino	Femenino	Otro		
2	Edad	18 - 25	26 – 34	35 – 44	45 – 54	55 – 64
3	País	Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela, España, Portugal, Italia, Reino Unido, República de Irlanda				
4	Ocupación	Ed. Infantil	Ed. Primaria	E. Secundaria	Universidad	
5	Especialidad	General; idiomas; C. Naturales y/o sociales; matemáticas; arte; educación física; música; pedagogía terapéutica; audición y lenguaje; otro				
6	Sector	Público		Concertado		Privado
7	Tiempo de docencia	Menos de un año	1 – 4 años	5 – 10 años	11 – 15 años	Más de 15 años
DIMENSIÓN 1: USO DE INSTAGRAM						
CD1A	Utilizo <i>Instagram</i> con fines profesionales	1	2	3	4	
CD1B	Comparto publicaciones con contenido educativo	Sí			No	
CD1C	Dedico mucho tiempo en <i>Instagram</i> para compartir u obtener contenidos educativos	1	2	3	4	
CD1D	Realizo publicaciones con contenido educativo con frecuencia	1	2	3	4	
CD1E	Sigo y apoyo los contenidos que publican otros compañeros	1	2	3	4	
CD1F	Además de compartir contenido en insta, también utilizo otras redes sociales, blogs o sitios webs	1	2	3	4	
CD1G	Considero que compartir contenido en <i>Instagram</i> requiere una inversión de tiempo considerable	1	2	3	4	
CD1H	Merece la pena dicha inversión de tiempo	1	2	3	4	
CD1I	<i>Instagram</i> es una plataforma idónea para el aprendizaje informal y debe tener más presencia en la educación	1	2	3	4	
CD1J	Seguiré utilizando esta red social con fines educativos en el futuro	1	2	3	4	
DIMENSIÓN 2: FORMACIÓN EN TECNOLOGÍAS Y REDES SOCIALES						
CD2A	He recibido formación formal sobre tecnologías	Sí			No	
CD2B	Soy autodidacta en el manejo de las tecnologías	1	2	3	4	
CD2C	He recibido formación formal acerca del uso educativo y divulgativo de las redes sociales	Sí			No	

CD2D	Mi formación en el uso educativo de las redes sociales es autodidacta	1	2	3	4
CD2E	Me parecería útil la formación acerca del uso educativo y divulgativo de las redes sociales	1	2	3	4
DIMENSIÓN 3: APOYO					
CD3A	En <i>#EIClaustrodeInstagram</i> me siento parte de una comunidad afín a mis intereses	1	2	3	4
CD3B	Sentir que pertenezco a una comunidad donde se valora y respeta mi trabajo me impulsa a seguir compartiendo contenido	1	2	3	4
CD3C	Sentir el apoyo de otros usuarios me motivan para seguir desarrollando mis habilidades como docente	1	2	3	4
CD3D	Suelo sentirme más comprendido por <i>#EIClaustrodeInstagram</i> que por los compañeros de mi centro	1	2	3	4
DIMENSIÓN 4: DESARROLLO PROFESIONAL					
CD4A	Pongo en práctica metodologías y recursos compartidos por otros usuarios	1	2	3	4
CD4B	He modificado y mejorado mi práctica docente con la ayuda de <i>#EIClaustrodeInstagram</i>	1	2	3	4
CD4C	Aprendo a partir de las publicaciones de otros usuarios	1	2	3	4
CD4D	He participado en encuentros <i>offline</i> con distintos miembros de <i>#EIClaustrodeInstagram</i>	1	2	3	4
DIMENSIÓN 5: MOTIVACIÓN					
CD5A	Me gustaría que se valorase mi aportación a la comunidad escolar	1	2	3	4
CD5B	Los contenidos que más me interesa encontrar en las publicaciones de otros usuarios son:				
	Metodologías	Recursos	Evaluación	Experiencias personales	
	Burocracia	Oposiciones	Contenido Científico	Otros	
CD5C	El motivo de mi participación en esta comunidad virtual docente es...				
	Formación	Innovación	Altruismo	Reconocimiento	

Anexo V. Publicaciones para captar participantes en Instagram

Ilustración 1. Perfil creado para la difusión del estudio



Ilustración 2. Ejemplo de diferentes publicaciones

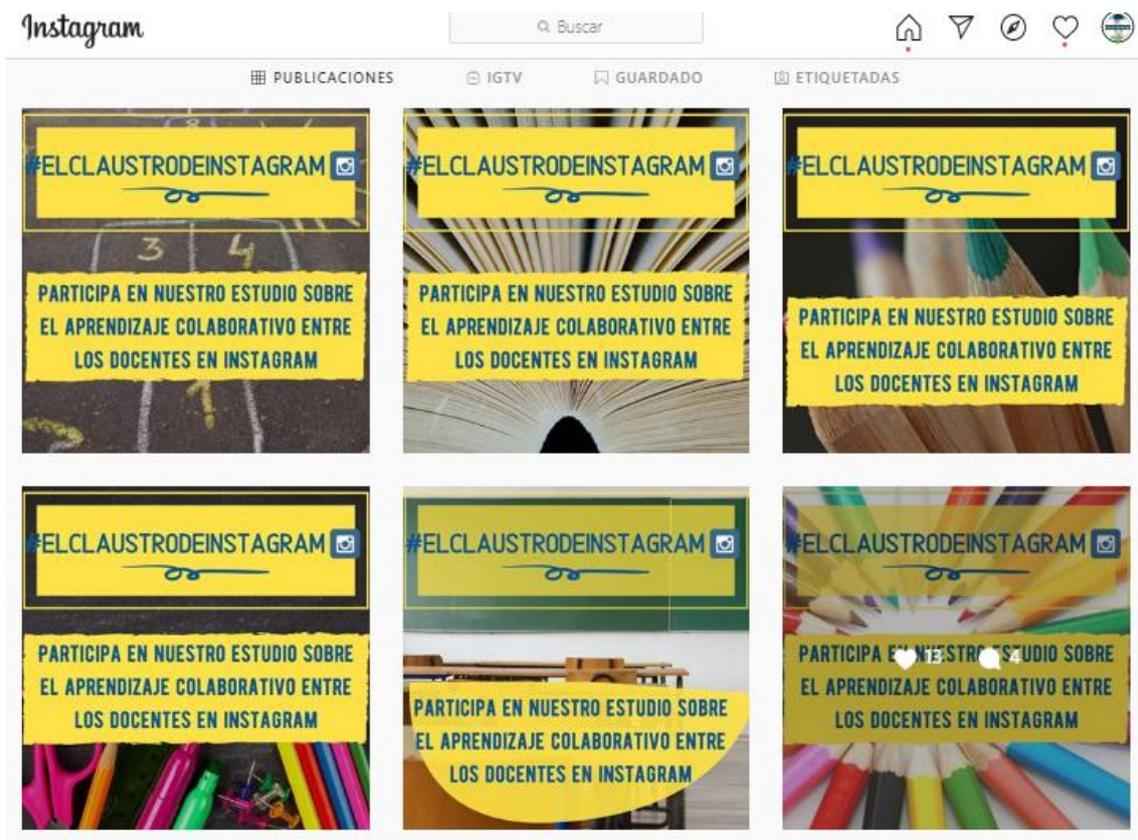


Ilustración 3. Ejemplo de publicación con texto e interacciones



El texto completo que aparece en las distintas publicaciones es el siguiente:

¡Hola, compañeros y compañeras! 🌍

Mi nombre es Raquel GM y, además de ser maestra 👩🏫, soy alumna del Máster de Comunicación y Educación Audiovisual de la Universidad de Huelva y la Universidad Internacional de Andalucía 🎓

Actualmente, estoy haciendo un estudio 👤📊 sobre [#ElCaustrodeInstagram](#) 📱💻. Como usuarios de este gran claustro virtual, sería de gran ayuda que pudiérais dedicar cinco minutos para cumplimentar el cuestionario sobre vuestro uso de Instagram con fines educativos 📝📊.

🎯 Lo que se pretende es analizar las comunidades de creadores de contenido colaborativos de esta red social como repositorio de metodologías y recursos, así como de la influencia que ejerce en la comunidad educativa.

Sin duda, es de gran interés para la comunidad educativa que la ciencia 🧠📚 proporcione datos acerca de cómo aprendemos 📖 y cómo trabajamos los maestros, además de expresar nuestras motivaciones para seguir desarrollando 🔄 nuestras habilidades como educadores, entre otras cuestiones que se abordan en el estudio.

Para mí sería un honor y un privilegio que me ayudaras y que formarás parte de este estudio, único hasta el momento ✨!!.

⊘ Solo para educadores con experiencia docente ⊘

¡Muchas gracias por tu valioso tiempo! □

Enlace cuestionario: <https://forms.gle/syiWnTvZw7j5qUCi7>

También puedes encontrar el enlace en mi BIO. O, si lo prefieres, mándame un DM y te lo envío por privado.

Por último, me ayudaría mucho que le dieras difusión ➡📢.

[#ElClaustrodeInstagram](#) [#Claustrodeinstagram](#)

#ELCLAUSTRODEINSTAGRAM:

Un espacio de
coworking para
maestros

Raquel Gómez Martínez
Director: Luis M. Romero-Rodríguez



**Máster en Comunicación y
Educación Audiovisual**

Universidad de Huelva y Universidad
Internacional de Andalucía



TRABAJO FINAL DE MÁSTER

Universidad Internacional de Andalucía, 2021