



VOL.29, Nº3 (Noviembre, 2025)

ISSN 1138-414X, ISSN-e 1989-6395

DOI: 10.30827/profesorado.v29i3.32253

Fecha de recepción 12/12/2024

Fecha de aceptación 16/06/2025

LOS CENTROS DEL PROFESORADO DE ANDALUCÍA Y LAS REDES SOCIALES

The Teacher Training Centres of Andalusia and Social Networks



*Carlos Marcelo¹,
Paula Marcelo-Martínez² &
Ana Godoy Oliveros¹*

Universidad de Sevilla¹

Universidad de Huelva²

E-mail:

marcelo@us.es

paula.marcelo@pi.uhu.es

agodoy@us.es

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0002-8547-367X>

<https://orcid.org/0000-0002-6727-6437>

<https://orcid.org/0000-0001-9536-3178>

Resumen:

Las redes sociales digitales se han convertido en un medio eficaz para difundir información y generar oportunidades de aprendizaje del profesorado y las instituciones de formación del profesorado están haciendo un uso activo de estas nuevas herramientas. El este artículo nos planteamos como objetivo analizar el uso de las redes sociales por los Centros del Profesorado (CEPs) de Andalucía. La investigación analiza las redes y los contenidos compartidos por estos centros, así como la naturaleza de las relaciones digitales entre los CEPs y entre el personal asesor. Se empleó una metodología cualitativa-descriptiva, analizando las redes sociales de los treinta y dos CEPs de Andalucía, incluyendo X, Instagram y Facebook, durante los meses de abril-mayo de 2024. El estudio identificó categorías clave de contenido, como información institucional, ofertas formativas y actividades internas. También empleó un análisis de redes sociales aplicado a las interacciones entre los CEPs y también entre el personal asesor. Los resultados muestran que los CEPs utilizan principalmente las redes sociales para comunicar asuntos institucionales y promover

eventos educativos, siendo X la plataforma más utilizada. Además, se evidenció la presencia de espacios digitales de afinidad que fomentan la colaboración entre asesores dentro de su contexto regional. El análisis también revela que, aunque los CEPs interactúan entre sí, estas interacciones suelen ser provinciales, limitando la creación de una red educativa más amplia e integrada. El estudio resalta el potencial de las redes sociales para facilitar comunidades de aprendizaje profesional, pero subraya la necesidad de un enfoque más colaborativo y transprovincial para maximizar su impacto en el desarrollo docente.

Palabras clave: centro del profesorado; comunicación digital; desarrollo profesional docente; redes sociales

Abstract:

Digital social networks have become an effective medium for disseminating information and generating learning opportunities. Teacher professional development institutions are actively utilizing these new tools. This study aims to analyze the use of social media by the Centros del Profesorado (CPs) of Andalusia. The research examines the networks and content shared by these centers, as well as the nature of the digital relationships between the CPs and among the advisory staff. A qualitative-descriptive methodology was employed, analyzing the social media presence of the thirty-two CPs in Andalusia, including X, Instagram, and Facebook, during the months of April-May 2024. The study identified key content categories, such as institutional information, training offers, and internal activities. It also applied a social network analysis to examine the interactions between the CPs and between the advisory staff. The results show that CPs primarily use social media to communicate institutional matters and promote educational events, with X being the most widely used platform. Additionally, the presence of digital affinity spaces, such as hashtags and online networks, was observed, which foster collaboration among advisors within their regional context. The analysis also reveals that, although CPs interact with each other, these interactions are often provincial, limiting the creation of a broader and more integrated educational network. The study highlights the potential of social media to facilitate professional learning communities but emphasizes the need for a more collaborative and transprovincial approach to maximize its impact on teacher development.

Key Words: computer mediated communication; inservice teacher education; social networks; teacher centers.

1. Introducción

Los Centros del Profesorado (en adelante CEPs) se han consolidado como las estructuras funcionales que diseñan y desarrollan las diferentes acciones de formación permanente dirigidas a los docentes del sistema educativo no universitario en España. Desde su creación en 1984 hasta la fecha, los CEPs han evolucionado para dar respuesta formativa a las nuevas necesidades que en cada momento ha tenido el sistema educativo. Su evolución ha sido diferente en las distintas comunidades autónomas. Mientras que en algunos casos se han consolidado, en otras han tenido una evolución que, en algunos casos, han llevado a su transformación y, en otros, a su casi desaparición.

Son escasas las investigaciones que se han desarrollado en relación con las políticas de formación, actividades formativas e impacto que las actividades formativas de los CEPs han tenido en los docentes. Un reciente estudio coordinado por Pérez Sánchez (2022) en la Comunidad de Canarias ha analizado las percepciones de los docentes en relación con la formación ofertada por los CEPs, encontrando que existe un elevado desconocimiento entre el profesorado en relación con las actividades que se desarrollan desde las diferentes asesorías de los CEPs. Por otra parte, el estudio liderado por Escudero (2020) en relación con las instituciones de formación continua del profesorado de Galicia, País Vasco, Canarias Andalucía y Murcia muestra algunos resultados que llaman la atención en relación con los objetivos de este artículo. Así, González y Cutanda (2017) destacan las dificultades para informar acerca del impacto que la formación tiene en las prácticas docentes. Nieto y Alfageme-González (2017) encuentran que, en relación con las modalidades formativas, a pesar de la existencia de una amplia variedad de modalidades, predominan las de autoformación frente a las actividades colaborativas, mostrando además el auge de la formación en línea. Esta realidad que ocurría antes de la pandemia se ha acentuado en estos momentos (Guarro, Martínez y Portela, 2017). En relación con los contenidos de la formación, Martínez y Rodríguez (2017) encuentran una cierta disparidad entre los contenidos ofertados por parte de las instituciones formativas (tecnologías, metodologías, bilingüismo, competencias, etc.) y algunas necesidades detectadas por los propios docentes que no son satisfechas por las propuestas formativas actuales.

Como muestra la investigación de Escudero, González y Rodríguez (2018), una parte importante del profesorado prefiere las modalidades en línea y la autoformación como estrategias formativas. Así, en los últimos años, y en especial durante y posteriormente a la pandemia, las vías de comunicación y creación de comunidad entre el personal asesor de los CEPs y el profesorado ha girado en gran medida en torno a las redes sociales digitales. Estos entornos digitales han demostrado funcionar como “espacios de afinidad” (Gee, 2005). De acuerdo con este autor, un espacio de afinidad es un “lugar donde las personas se afilian con otros basándose principalmente en actividades, intereses y objetivos compartidos” (Gee, 2005: 67). Estos espacios generan comunidades compuestas por personas que buscan una conexión y colaboración entre ellos (Carpenter et al., 2020). Además, proporcionan a los docentes información sobre recursos didácticos y herramientas prácticas, y a la vez crean la oportunidad de trabajo colaborativo entre docentes (Marcelo-Martínez et al., 2024).

La investigación ha mostrado una clara tendencia entre el profesorado por el uso de redes sociales como espacio para la comunicación y la colaboración. Así lo muestra el estudio realizado por Prestridge, Utami y Main (2021) en Australia, Bélgica y Estados Unidos o el desarrollado más recientemente por Carpenter, Rimmereide y Turvey (2024) con docentes de Inglaterra, Noruega y Estados Unidos. También en Irán se han desarrollado estudios en relación con el uso por parte de docentes de las redes sociales (Seraji et al., 2023). Estos estudios muestran coincidencias en los factores de uso de redes sociales por parte de los docentes, pero apuntan también la

existencia de diferencias culturales entre docentes de distintos países. Los estudios en España son recientes y escasos, aunque una parte de ellos los han desarrollado algunos de los firmantes de este artículo.

Como se ha observado en investigaciones recientes, las redes sociales digitales configuran entornos fértiles para el aprendizaje no formal e informal del profesorado, facilitando el intercambio de conocimientos, experiencias y recursos al margen de los espacios institucionales tradicionales (Aydoğmuş, Tut y Karadağ, 2023; Marcelo-Martínez y Marcelo (2023). En este marco, se ha evidenciado el surgimiento de formas de liderazgo profesional no jerárquico, ejercidas por docentes que, sin ocupar cargos formales de responsabilidad en el sistema educativo, adquieren reconocimiento y visibilidad dentro de sus comunidades profesionales en línea. Esta reconfiguración de las dinámicas de influencia y legitimidad ha generado una transformación en los referentes que el profesorado reconoce como significativos para su desarrollo profesional, desplazando en ciertos casos la centralidad de los discursos institucionales y otorgando mayor peso a voces emergentes desde la práctica cotidiana.

Tomando en consideración lo descrito anteriormente, las preguntas que nos formulamos en este estudio son las siguientes:

- ¿Qué redes sociales utilizan los CEPs de Andalucía para compartir información con los docentes de su zona?
- ¿Cuáles son los contenidos que los CEPs de Andalucía comunican a través de las redes sociales?
- ¿Cómo se configura la relación digital entre los Centros del Profesorado y entre los asesores/as de formación de los CEPs de Andalucía a través de redes sociales?

2. Metodología

Este estudio se centra en el análisis de la presencia digital y la actividad en las redes sociales digitales de los CEPs de Andalucía (CEP), con el fin de analizar sus prácticas de comunicación, interacción con la comunidad educativa y la visibilidad pública de su actividad. Para ello, se ha seguido un diseño de investigación cualitativo-descriptivo (Cutler, Halcomb y Sim, 2021), dividido en varias fases interrelacionadas:

En primer lugar, se analizaron de manera individualizada las páginas web oficiales de los 32 Centros del Profesorado de Andalucía. De cada uno de ellos se identificaron y registraron los principales contenidos publicados, así como su oferta formativa y organización, durante los meses de abril y mayo de 2024, revisándose posteriormente estos contenidos en octubre del mismo año. El propósito de esta fase

fue determinar la presencia digital de los CEPs de cada provincia y su oferta formativa en su plataforma digital.

En segundo lugar, durante los meses de abril y mayo de 2024 se realizó un seguimiento de la actividad de los CEPs de Andalucía en X, Instagram y Facebook. Nos centramos en los mensajes remitidos desde las cuentas institucionales de los CEPs. Ello llevó a recopilar y analizar un total de 15.080 mensajes, de los que 5681 correspondían a X, 5213 a Instagram y 4186 a Facebook. Se procedió a realizar un análisis de contenido de los diferentes mensajes. El proceso llevó varias fases. En una primera fase se realizó una selección de 100 mensajes de cada una de las redes para iniciar el proceso de categorización. A partir de este primer análisis se generó un primer sistema de categorías que se fue ampliando y modificando conforme se avanzaba en la codificación. El sistema de categorías distingue, en primer lugar, la información sobre aspectos institucionales y actividades relevantes para la comunidad educativa: información institucional relativa a convocatorias y normativa educativa, oferta formativa y actividades organizadas por los CEPs, información externa sobre eventos y colaboraciones de centros escolares, e información interna vinculada al desarrollo diario de los CEPs; en segundo lugar, se incluyen categorías referidas a los mensajes, que abarcan felicitaciones, expresiones de motivación, preguntas dirigidas a la comunidad educativa y agradecimientos; y, finalmente, la divulgación, que integra contenidos orientados a difundir actos, recursos o materiales especializados, incorporando menciones a fechas y celebraciones educativas, publicidad de actividades o publicaciones externas de interés, así como recursos y enlaces recomendados para la autoformación.

Tabla 1.
Contenido de las publicaciones de los CEPs en X, Instagram y Facebook

Categoría Subcategorías	Definición
Información	Exposición de contenidos sobre aspectos institucionales y actividades de carácter externo o interno que resultan de interés a la comunidad educativa allegada a los CEPs. Por ejemplo: “Sigue abierto el plazo de solicitudes para la actividad Formación básica en EPlan Electric P8 para educacionales. Código 25401GE020. Fecha de actividad: 11/11/2024 hasta 14/11/24. Fecha inscripción: 09/10/2024 hasta 21/10/2024. Enlace”.
Institucional	Información relativa a convocatorias de organismos educativos e inscripciones a cursos de formación mayoritariamente, además de resoluciones laborales, contenidos legislativos en materia de educación y otras regulaciones del mismo carácter. Por ejemplo: Cartel informativo sobre la nueva regularización del sistema de escolarización en FP. Texto: “Escolarización en Formación Profesional”.
Oferta formativa y Actividades	Información relativa a la publicidad de la oferta formativa y al desempeño de tareas y eventos de carácter tanto externo como interno desde donde los CEPs realizan su trabajo, incluyendo cursos o

talleres, sus inscripciones y datos relativos, así como su seguimiento. Por ejemplo: “El CEP de Granada sigue trabajando en el #AuladelFuturo #AdF con la formación de Edición de audio y vídeo. Otra forma de formar es posible”.

Externas	Información sobre actividades con contenido de los centros escolares con los que las asesorías de los CEPs trabajan o donde van a impartir formaciones, sobre jornadas y congresos de organismos diferentes a los CEPs, o proyectos colaborativos (como Erasmus+) y su seguimiento. Por ejemplo: “Hoy, en Berlín hemos trabajado en el diseño de apps propias. El curso nos ha servido de punto de partida, ¡muy enriquecedor! Hemos disfrutado con la entrega de diplomas.
Internas	Información sobre actividades con contenido sobre tareas o eventos de desarrollo diario en los CEP. Por ejemplo: “Primera actividad formativa del curso escolar 24-25, Profundización en Mindfulness e inteligencia emocional en el aula,. @DG_IFP @EducaAnd”.
Mensajes	Exposición de contenidos que transmiten información, ideas, sentimientos o instrucciones a la comunidad.
Felicitaciones	Tipo de mensajes donde se expresa públicamente un reconocimiento para celebrar un acontecimiento, generalmente a una institución educativa o compañero asesor. Por ejemplo: “Desde el CEP de Baza queremos dar la ¡¡enhorabuena!! a toda La comunidad educativa y al pueblo de Orce, por llamar a su centro educativo María Pérez García @mariaperez_marcha como homenaje merecido a su atleta local, a su carrera, éxitos deportivos nacionales e internacionales y a los valores que transmite a la juventud. @educaand @coe_es @paris2024”.
Motivación	Tipo de mensajes con expresiones diseñadas para inspirar, alentar o impulsar a una persona o grupo a enfrentar desafíos, alcanzar metas o superar obstáculos. Aparecen en formato semanal como temática en algunos CEPs. Por ejemplo: “En los últimos días del curso muchos docentes podrán sentir la satisfacción por el trabajo bien hecho al despedirse de su alumnado, que sabe apreciar al docente de vocación, quien da más de lo que se espera y disfruta de lo que hace. @dgtated @educaand. Imagen: junio 17-21, La única forma de sentirse satisfecho es hacer un gran trabajo y eso solo es posible amando lo que hacen. Si aún no lo han encontrado, sigan buscando, no se detengan -Steve Jobs”.
Preguntas a la comunidad	Tipo de mensajes que buscan información con el fin de aprovechar el conocimiento colectivo para obtener respuestas o perspectivas diversas. Por ejemplo: “¿Qué es #ElAulaDelFuturoParaTi? ¿Y para tu alumnado? Te invitamos a que les preguntes y diseñen su aula del futuro. Puedes subir sus productos como respuesta a este tweet. Lee atentamente las bases y...¡participa!”.
Agradecimientos	Tipo de mensajes donde se expresa gratitud, reconociendo algún hecho, generalmente a una institución educativa o compañero

asesor. Por ejemplo: “¡Muy buenas compañeros y compañeras! A las puertas de unas merecidísimas vacaciones tenemos a bien compartir con todos y todas el Qué me diCEP número 19. Gracias a nuestros y nuestras compañeras redactoras que buscan hasta el infinito y más allá recursos útiles para el profesorado. Gracias a vosotros y vosotras por el tiempo, dedicación y amor que ponéis en vuestro trabajo”.

Divulgación	Exposición de contenidos orientados a divulgar actos, recursos y materiales especializados. Por ejemplo: “Publicado el Dossier del Programa para la Innovación y Mejora del Aprendizaje (CIMA) en el curso 24/25. Consulta aquí. Enlace”.
Fechas y celebraciones	Tipo de contenido divulgativo sobre momentos y plazos con una relevancia sobre una temática, generalmente educativa. Por ejemplo: “Feliz día del libro” Imagen.
Publicidad externa	Tipo de contenido divulgativo que publicita cursos y grados de instituciones externas, publicaciones de libros, o información de interés a la comunidad de centros escolares y otras instituciones. Por ejemplo: “Dña. Isabel, ha inaugurado la exposición LA MUJER ARTISTA junto a una representación del alumnado de segundo de bachillerato de arte de @iespoeta.chiclana que ha explicado el propósito de visibilizar a artistas mujeres de distintas épocas y en distintos campos. La delegada territorial ha disfrutado de la exposición de este alumnado y su profesor [...]”.
Recursos y enlaces de interés	Tipo de contenido divulgativo que reúne enlaces de interés para ampliar la autoformación mediante recomendaciones o recursos externos. Por ejemplo: “Guía sobre el uso de la #INTELIGENCIAARTIFICIAL en el ámbito educativo. Enlace”.

Fuente: Elaboración propia

Para dar respuesta a la tercera pregunta de investigación, en primer lugar extrajimos utilizando el software Apify los mensajes que en la red social X se habían enviado desde las cuentas oficiales de los Centros del Profesorado de Andalucía. Añadimos a estas cuentas, las de la Consejería de Educación, la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado, la Dirección General de Participación e Inclusión Educativa y el Servicio de Planes de Formación del Profesorado. La base de datos está compuesta por 29.331 mensajes. A partir de estos mensajes identificamos las menciones que se realizaron en dichos mensajes y que se correspondían con las direcciones oficiales de los CEPs y de los organismos que anteriormente hemos indicado. Ello nos permitió diseñar una matriz de adyacencia que incluye el número de veces que cada una de las direcciones seleccionadas menciona y es mencionado por cada una de las restantes direcciones.

Una vez creada la matriz, y para el análisis de las relaciones, recurrimos al programa GEPHI 0.10 (Bastian et al., 2009). Gephi es un programa «open-source» que permite una visualización interactiva de redes y que proporciona las herramientas para generar gráficos dinámicos y jerárquicos. Uno de los parámetros que suelen

analizarse en una red es su densidad (la proporción entre las conexiones posibles y las reales) (Scott, 2017). Una red será muy densa cuando el número de relaciones entre sus miembros sea muy alto, cercano al máximo posible. Si la densidad es cercana a 1, indica que la red está altamente conectada, es decir, la mayoría de los nodos tienen conexiones directas entre sí, mientras que, si la densidad es baja, cercana a 0, significa que la red tiene pocas conexiones en comparación con el número total de conexiones posibles.

Junto con la densidad, es importante el análisis del concepto centralidad en la red, ya que nos identificará los nodos más destacados de la misma (Fronzetti y Naldi, 2020). La centralidad podemos analizarla utilizando el análisis de redes de Gephi de dos formas principalmente: grado de centralidad (“degree centrality”) y centralidad de intermediación (“betweenness centrality”). El grado de centralidad de una persona en la red tiene que ver con el número de relaciones que mantiene con los demás miembros y es un indicador importante de su nivel de influencia en la red. En el caso de la centralidad de intermediación (betweenness centrality) no se trata sólo de saber cuál es la centralidad de un sujeto, sino en qué medida es un intermediario necesario para que la información fluya de unos sujetos a otros. El grado de intermediación es importante para determinar cómo una persona de la red es clave para que la información fluya (o no) hacia otros sujetos o nodos. Por último, analizamos si existen grupos destacados entre las cuentas analizadas a través del estudio de la modularidad. Esta es una medida que establece la estructura de una red, de forma que logra identificar grupos o conglomerados de sujetos o nodos de la red. Cuando la modularidad es alta, los grupos son homogéneos entre sí y con poca interacción con el resto de grupos. Cuando es baja, existen interacciones frecuentes entre los diferentes grupos (Li et al., 2024).

Para completar la respuesta a la tercera pregunta, se procedió a identificar a asesoras/es de formación con especial relevancia en las redes sociales. Así, buscamos identificar a aquellos miembros de los CEPs (asesores/as, así como cargos directivos), que tuvieran una presencia pública destacada con perfiles propios especialmente en X. Para ello, en primer lugar, analizamos los mensajes de las cuentas institucionales de los 32 CEPs de Andalucía, identificando los mensajes en los que se realizaban menciones a asesores o miembros del CEP. Esta primera búsqueda nos permitió identificar a un total de 148 personas en cuyo perfil descriptivo en X se incluía la referencia a ser asesores/as de CEP de Andalucía o bien miembro del equipo director. Este número corresponde al 24% del total de aproximadamente 600 asesores/as de formación en los CEPs de Andalucía. A partir de este primer listado hicimos un estudio del número de seguidores, así como de los mensajes originales remitidos y reenviados de cada uno de ellos. Para el análisis se seleccionaron 42 asesores/as de formación que presentaban una actividad destacada en la red social X, estableciendo como criterio mínimo la publicación o reenvío de al menos 50 tuits o retuits en el último año, lo que equivale a una participación sostenida y no meramente ocasional. Este umbral permitió identificar a usuarios con una implicación regular en la red, capaces de generar vínculos, compartir recursos y participar activamente en conversaciones profesionales. Tal como señalan Trust,

Krutka y Carpenter (2016), la frecuencia y continuidad en la participación son elementos clave para valorar la pertenencia activa a redes profesionales en línea. La muestra resultante representa el 28,37 % de los asesores con actividad identificada en la red X y permite construir una red relacional densa y significativa, adecuada para su análisis mediante herramientas como Gephi. A partir de esta información procedimos a extraer, utilizando el software Apify el total de tuits remitidos por dichos usuarios. El resultado fue una base de datos de 26.388 mensajes originales. A continuación, identificamos las menciones que se realizaron en dichos mensajes que fueron un total de 22.270. Del total de menciones, seleccionamos aquellas que correspondían a los 42 asesores/as seleccionados, lo que nos permitió diseñar una matriz de adyacencia que muestra el número de veces que cada asesor/a menciona y es mencionado por cada uno de los 41 restantes. Para el análisis de esta red social también utilizamos el programa GEPHI 0.10 (Bastian et al., 2009).

3. Resultados

3.1 ¿Qué redes sociales utilizan los CEPs de Andalucía para compartir información con los docentes de su zona?

Los CEPs utilizan una variedad de redes sociales para comunicarse con el profesorado de su zona y con aquellos que les siguen. Encontramos que, en mayor o menor medida, las redes utilizadas son: X, Instagram, Facebook, Youtube, Telegram y Whatsapp. Como podemos observar en la Figura 1, la principal red social es X, que es utilizada por la totalidad de CEPs, Facebook es utilizada por 22 CEPs e Instagram con 21. Otras redes sociales son utilizadas por los CEPs, aunque con una actividad moderada: Youtube, Telegram y Whatsapp. Actualmente en YouTube hay 13 canales activos y 7 inactivos pertenecientes a los CEPs de Andalucía. De la misma forma que observamos una reducción del uso de Youtube, Telegram aparece como una red con potencialidad de crecimiento. Son 14 los CEPs que se comunican con los docentes a través de esta red de mensajería instantánea para la difusión de información. Por otra parte, 6 CEPs de forma institucional cuentan con canales de WhatsApp para compartir mensajes directos con una comunidad más reducida, de manera similar a Telegram. Cabe mencionar por último la falta de presencia institucional de los CEPs en la red social Tik Tok.

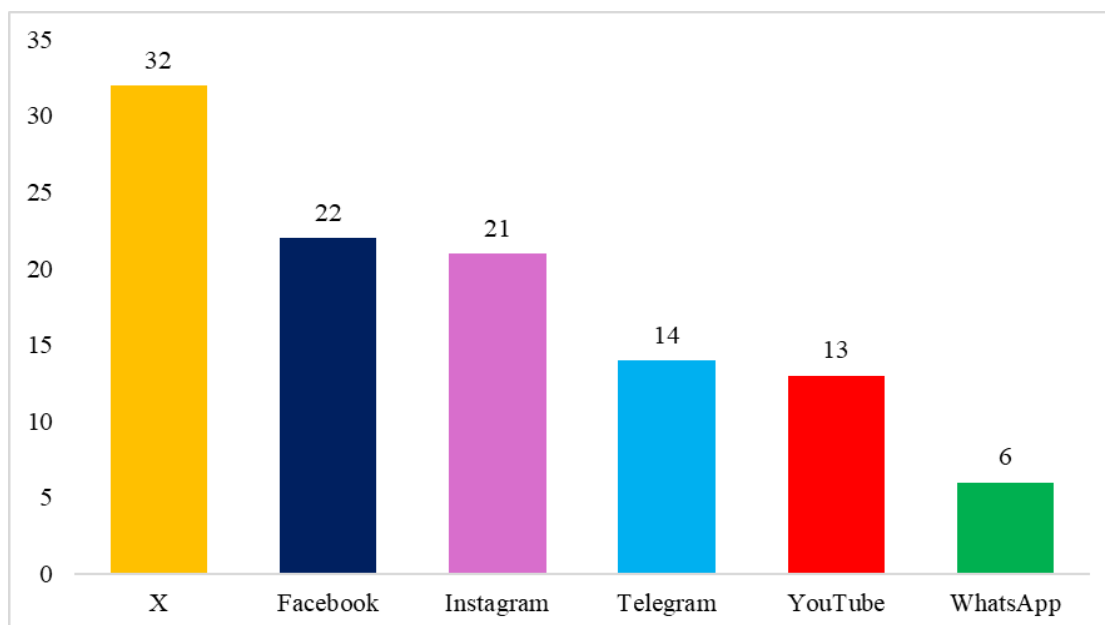


Figura 1. Cantidad de CEP con presencia activa en las diferentes redes sociales. Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.
Combinaciones de redes sociales usadas por los CEPs

Redes sociales	CEPs
X	Linares-Andújar, Alcalá Guadaíra, Osuna-Écija, Sevilla, Lora del Río
X e Instagram	El Ejido
X y YouTube	Lebrija
X, Instagram y Facebook	Villamartín, Huelva-Isla Cristina, Vélez-Málaga, Cuevas-Olula
X, Instagram, Facebook y YouTube	Baza, Bollullos-Valverde, Aracena
X, Instagram, Facebook y Telegram	Almería, Cádiz, Jerez de la Frontera, Algeciras-La Línea, Peñarroya-Pueblonuevo, Motril, Málaga
X, Instagram, Facebook, YouTube y Telegram	Ronda, Antequera
X, WhatsApp y Telegram	Priego-Montilla
X, Instagram, Facebook, YouTube y WhatsApp	Jaén, Úbeda
X, Instagram, YouTube y WhatsApp	Marbella-Coín, Castilleja de la Cuesta
X, Facebook y YouTube	Granada
X, Facebook y Telegram	Guadix

X, Facebook, YouTube, WhatsApp y Orcera, Córdoba
 Telegram

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar, el uso de redes sociales varía notablemente entre los CEPs, desde un uso exclusivo de X hasta combinaciones complejas de hasta 5 plataformas, reflejando un enfoque adaptado a las características de su audiencia y sus necesidades de comunicación. Telegram y WhatsApp son frecuentemente integrados en las combinaciones más amplias, lo que sugiere la importancia de canales de comunicación directa. Aunque hay 5 CEPs que sólo utilizan X, la mayoría utilizan una combinación de redes más o menos amplia. Esto les permite diversificar sus canales de comunicación, adaptándose a las preferencias de su comunidad educativa y optimizando la difusión de contenidos bajo diferentes formatos. Encontramos 3 CEPs que, además de X utilizan, Instagram, Facebook o YouTube, aunque un conjunto de 7 CEPs utiliza hasta 4 redes sociales simultáneamente: X, Instagram, Facebook y Telegram. Otro centro combina el uso de X con Instagram, posiblemente para complementar la comunicación textual con contenido visual que atraiga a un profesorado más joven. Otro CEP utiliza solo X y Facebook. Esta combinación puede indicar un interés por llegar a un público amplio, pues Facebook sigue siendo popular entre diversas edades y permite mayor longitud en las publicaciones en comparación con X. Por último, combinando solo dos redes, se encuentra también un CEP con uso de X y YouTube, lo cual parece indicar una estrategia de comunicación que combina la inmediatez de X con la capacidad de YouTube para alojar contenidos en video más extensos y detallados.

3.2. ¿Cuáles son los contenidos que los Centros del Profesorado de Andalucía comunican a través de las redes sociales?

Una vez que hemos presentado qué redes sociales utilizan los CEPs para conectar con los docentes de su zona, analizamos el contenido de dichas comunicaciones. Para ofrecer un análisis más específico, hemos seleccionado las redes sociales más utilizadas: X, Instagram y Facebook. Para ello, se ha realizado una codificación de los contenidos publicados en los perfiles oficiales de X, Instagram y Facebook de cada Centro de Profesorado, al ser las redes sociales predominantes en uso.

Tabla 3.

Frecuencias de categorías en los perfiles de X, Instagram y Facebook de los CEPs

CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA	X	INSTAGRAM	FACEBOOK
Información			
Institucional	52	57	44
Oferta formativa y Actividades	1778	1631	1316
Internas	1460	1159	839

Externas	318	472	477
Divulgación			
Publicidad externa y curiosidades	40	24	14
Fechas y celebraciones	10	10	10
Recursos y enlaces de interés	10	6	5
Mensajes			
Preguntas a la comunidad	2	2	6
Motivación	28	32	28
Agradecimientos	14	16	4
Felicitaciones	17	13	8

Fuente: Elaboración propia

Como hemos mostrado en la Tabla 3, los CEPs publican en las redes X, Instagram y Facebook contenidos principalmente informativos sobre actividades de la oferta formativa que trabajan o sobre aspectos institucionales. Las cifras muestran un total de 3608 publicaciones al respecto en X, con más publicaciones originales que de repost, y 3319 y en Instagram y 2676 en Facebook. Podemos comprobar que los CEPs publican en las redes X, Instagram y Facebook principalmente contenidos informativos sobre actividades de la oferta formativa o bien sobre aspectos institucionales. Las actividades pueden ser externas o internas. Las actividades externas tienen que ver con los centros escolares con los que las asesorías de los CEPs trabajan o donde van a impartir formaciones, o sobre jornadas y congresos de organismos diferentes a los propios CEPs. También sobre proyectos y colaboraciones, como los numerosos posts en referencia a experiencias del programa Erasmus+, donde los docentes intercambian conocimientos y conviven en las aulas de un país extranjero y se acreditan por ello. Las actividades internas hacen referencia al desempeño diario de los CEPs, concentrando un mayor número de publicaciones, con un seguimiento sobre las formaciones, cursos y talleres llevados a cabo. Se observa que los posts aparecen usualmente acompañados de infografías, y se exponen las tareas que han incluido y su seguimiento, con el fin de trasladar a la comunidad educativa los resultados. También hay posts relativos a momentos del curso en concreto donde se celebran eventos, como pueden ser los casos de las Ferias de la Ciencia. Por otro lado, en relación con los aspectos institucionales publicados incluyen convocatorias e inscripciones a cursos regionales o provinciales mayoritariamente, además de resoluciones laborales, contenidos legislativos en materia de educación y otras regulaciones del mismo carácter.

También se publican contenidos en forma de mensajes. Esta categoría agrupa publicaciones que se dirigen a la comunidad de los CEPs en forma de felicitaciones,

agradecimientos, frases de motivación o a través de preguntas para mantener un feedback activo. Las felicitaciones y los agradecimientos se dirigen a centros escolares, a instituciones educativas o a compañeros de profesión por su desempeño. Las preguntas a la comunidad aparecen introduciendo la inscripción a algún curso, o se realizan para conocer las necesidades y demandas de los seguidores. Esta categoría es la más reducida, encontrándose principalmente en las redes Facebook e Instagram. Cabe mencionar que se ha observado un equilibrio entre las publicaciones informativas y las de divulgación, que se diferencian por transmitir un mensaje más concreto sobre el trabajo desarrollado y sus resultados en el primer caso, y por su carácter más publicitario y de ayuda para la autoformación en el segundo.

3.3. ¿Cómo se configura la relación digital entre los CEPS y entre asesores/as de formación de los CEPs de Andalucía a través de redes sociales?

Para dar respuesta a la tercera pregunta realizamos dos tipos de análisis. En primer lugar, analizamos la estructura relacional de los CEPs de Andalucía a través de sus cuentas oficiales en X, y por otra parte nos centramos en el análisis de los asesores/as con mayor actividad en esta red social. Para ello, creamos en primer lugar la matriz de adyacencia de los usuarios que conforman la base de datos y la analizamos con el software Gephi. Una matriz de adyacencia es una tabla en la que se incluyen en filas y columnas los mismos usuarios, de forma que podamos identificar cuántas veces un usuario menciona y es mencionado por cada uno de los restantes usuarios. La matriz está compuesta por 34 nodos, usuarios analizados, y 372 aristas, relaciones entre usuarios. No están presentes todos los CEPs ya que algunos no tienen presencia a nivel institucional en la red social X.

Tabla 4.
Valores de análisis de redes sociales de los CEPs

	Grado	Clúster	Closeness Centrality	Betweenness Centrality
cepalmeria	15,00	3	0,6226	3,653
cepantequera	14,00	2	0,6111	2,208
ceparacena	30,00	0	0,8684	33,24
cepaxarquia	16,00	2	0,6346	6,063
cep baza	33,00	0	0,9428	42,17
cepbollullos	10,00	0	0,5689	0,3753
cepcastilleja	32,00	0	0,9166	40,83
cepcordoba	12,00	0	0,5892	1,212
cepcuevasolula	17,00	3	0,6470	2,275
cepdecadiz	13,00	1	0,6,00	2,892
cepdegranada	16,00	0	0,6346	4,397

cepdehuelva	15,00	0	0,6226	3,540
cepdejerez	18,00	1	0,6600	4,759
cepdemotril	15,00	0	0,6226	1,585
cepdesevilla	15,00	0	0,6226	3,984
cepdeubeda	9,00	0	0,5593	0,1
cepejido	15,00	3	0,6226	1,452
cepguadix	10,00	0	0,5689	0,1809
cepjaen	16,00	0	0,6346	3,438
ceplebrija	13,00	0	0,600	1,492
ceplinares	16,00	0	0,6346	3,817
ceplora	11,00	0	0,5789	0,2226
cepmalaga	19,00	2	0,6734	4,780
cepmarbellacoin	15,00	2	0,6226	1,316
ceposunaecija	11,00	0	0,5789	0,2226
ceppenarroya	8,00	0	0,5500	0,00
ceppriegomonti	11,00	0	0,5789	0,9071
cepronda	16,00	2	0,6346	2,971
cepvillamartin	17,00	1	0,6470	3,961
DG_IFP	21,00	1	0,7333	16,77
DGPelE	9,00	1	0,5593	1,142
edpermanente	9,00	1	0,5593	1,055
EducaAnd	34,00	1	0,9705	52,85
FormacProfAnd	35,00	0	1,00	61,09

Fuente: Elaboración propia

Vamos a describir en primer lugar, los resultados del análisis de la red social configurada por las direcciones institucionales de los CEPs, así como de algunas direcciones oficiales de educación de la Junta de Andalucía. En el análisis de redes sociales digitales, el valor del grado se refiere al número de veces que un nodo (CEP o entidad) menciona explícitamente a otro en sus publicaciones, en este caso en la red X. Este dato nos informa sobre la existencia de una intención de conexión y de establecer interacción en la red social. Planteado así, vemos que los nodos con mayor grado son: FormacProfAnd con 35 menciones salientes, EducaAnd con 34, cepbaza 33, cepcastilleja 32 y ceparacena 30. Hemos de interpretar estos valores como indicación de un comportamiento comunicativo proactivo. Podemos entender

que es lo esperable en el caso de las cuentas oficiales de la Consejería, pero en el caso de los CEPs hay que destacar el hecho de que se muestra una intención de interacción sistemática con otros nodos del sistema de formación. Podríamos preguntarnos por qué CEPs de un tamaño “mediano” tienen unos resultados en el valor del grado mayor que otros CEPs de mayor tamaño. Pueden ser variadas las razones. En primer lugar podríamos concluir que en este caso el tamaño puede que importe dado que equipos pequeños pueden tener mayor agilidad comunicativa o menos barreras burocráticas para coordinar sus procesos de comunicación. También puede ocurrir que estos CEPs, dado su tamaño, utilicen las redes sociales como vía para aumentar su visibilidad, informar de su trabajo y crear relaciones con otros CEPs o instituciones. En el extremo opuesto se encuentran nodos con bajo nivel de grado, es decir, que mencionaron a otros usuarios pocas veces (o ninguna) en sus publicaciones: ceppenarroya con 8 menciones y cepdeubeda con 9. Estos datos que muestran un bajo nivel de interacción saliente pueden sugerir bien que estos CEPs adoptan un estilo más unidireccional de comunicación, centrado en la emisión de mensajes sin establecer redes explícitas de diálogo o bien que carezcan de estrategias comunicativas digitales y/o que prioricen otros canales de comunicación más tradicionales como correos electrónicos o difusión en espacios presenciales.

Un segundo resultado que nos proporciona el análisis de redes sociales es la centralidad de intermediación (“betweenness centrality”) que mide cuántas veces un nodo aparece en los caminos más cortos que conectan a otros nodos entre sí. Se trata de una medida que identifica qué actores funcionan como puentes o intermediarios estructurales entre partes de la red que no están directamente conectadas. Desde el punto de vista de la red que analizamos la centralidad de intermediación nos indica qué cuentas (de CEPs o institucionales de la Junta de Andalucía) están situadas estratégicamente entre grupos o subredes, conectando nodos que de otro modo no interactuarían entre sí. A diferencia del grado —que mide cuántas veces un nodo menciona a otros—, la intermediación no se basa en la cantidad directa de interacciones, sino en la posición relacional que un nodo ocupa en la arquitectura global de la red.

Como podemos observar en la Tabla 4, las cuentas con mayor grado de centralidad de intermediación coinciden con las que anteriormente hemos destacado en relación con el grado: FormacProfAnd: 61.09, EducaAnd: 52.85, cepbaza: 42.17, cepcastilleja: 40.83 y ceparacena: 33.24. Podemos afirmar que estos centros no solo interactúan activamente (grado), sino que actúan como conectores clave entre otros nodos que no están directamente conectados entre sí. Desde una perspectiva estructural, esto significa que tienen un rol muy destacado en la cohesión de la red. Por ejemplo, FormacProfAnd, además de ser uno de los nodos con mayor número de menciones, aparece con el valor más alto de intermediación (61.09). Esto indica que es el nodo más utilizado como vía de paso entre otros usuarios de la red. Su presencia no solo es frecuente, sino estratégicamente clave ya que otros centros dependen de su conexión para interactuar. Podríamos decir que estas cuentas ejercen un cierto liderazgo distribuido al facilitar el flujo de información, conectar unos nodos con otros y promover una estructura de red más inclusiva. En el otro

extremo, nos encontramos con algunos CEPs que presentan valores de intermediación muy bajos, lo que indica que no median entre otros y su eliminación no alteraría la conectividad global de la red. Se trata de ceppenarroya: 0.00, cepguadix: 0.1809, ceplora: 0.2226 y cepbollullos: 0.3753. Estos nodos están situados en los márgenes de la red de caminos eficientes, lo que significa que su contribución estructural a la conectividad entre otros actores es mínima. Aunque puedan tener actividad, su interacción está más limitada a espacios locales y no conectan actores que estén fuera de su radio inmediato. Esto no implica necesariamente una falta de valor de la actividad que desarrollan ni mucho menos, sino que se da en ellos una cierta desconexión con el resto de CEPs a través de la red social X, que es la que estamos analizando.

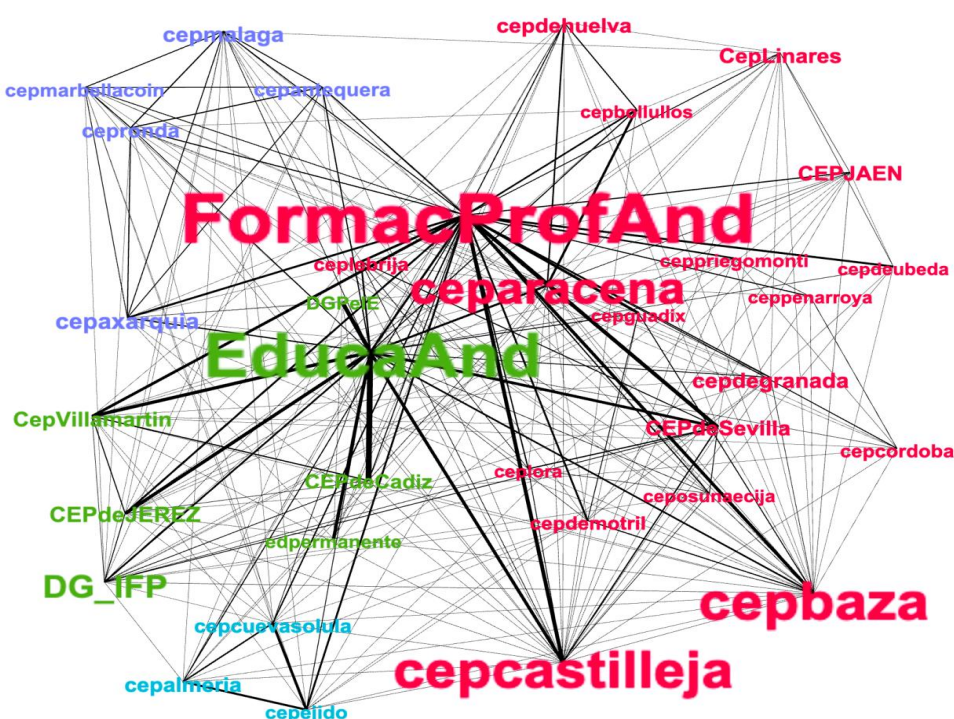


Figura 2. Representación gráfica de la red social de cuentas institucionales.
 Fuente: Elaboración propia

Por último, hemos analizado el grado de modularidad de esta red. La modularidad permite medir hasta qué punto una red puede dividirse en grupos o comunidades densamente conectadas internamente y débilmente conectadas entre sí. Estas comunidades —llamadas clústeres— representan subconjuntos de nodos que interactúan más entre sí que con el resto de la red. Es lo que se representa en la Figura 2 que presentamos a continuación. Como podemos observar en esta figura, el tamaño del nombre de los perfiles de cuentas en X tiene diferente tamaño. El tamaño corresponde al grado de cada cuenta. Se destaca con mayor tamaño del texto aquellos perfiles con un mayor grado en la red, tal como hemos analizado anteriormente. Los colores muestran agrupamientos de los perfiles a través del

análisis de modularidad. Podemos observar que los cinco grupos que se han creado, a través del análisis de modularidad vienen a mostrar relaciones intensas entre CEPs cercanos geográficamente. El grupo de color rojo es el más numeroso e incluye a los CEPs de Sevilla, Córdoba, Huelva y Granada principalmente. Encontramos otro grupo correspondiente a los CEPs de la provincia de Málaga (color azul), otro a la provincia de Cádiz (verde) y Almería (celeste). Estos datos nos muestran una cierta tendencia en los CEPs de Andalucía a incluir en sus mensajes en X menciones a CEPs cercanos geográficamente, lo que puede indicar que hay actividades del CEP que pueden interesar a los centros próximos, o también que pueden existir actividades a nivel provincial que afectan a más de un CEP.

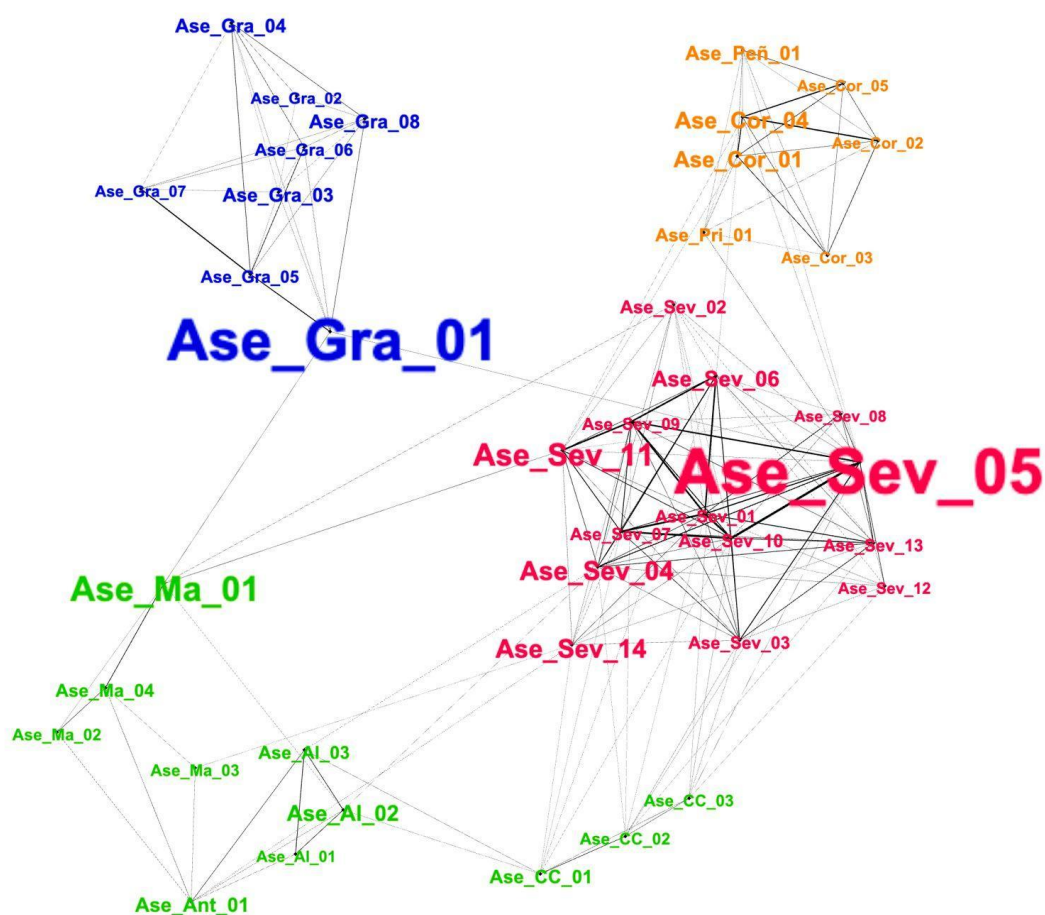


Figura 3. Representación gráfica de la red social de asesoras/es de CEPs de Andalucía. Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, los dos perfiles más destacados de la red que estamos analizando corresponden a los perfiles institucionales del Servicio de Planes de Formación del Profesorado de la Junta de Andalucía (@formacprofand) y de la propia Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional (@educaand). Ambos tienen las puntuaciones más altas en el criterio de centralidad de intermediación (52,85(@educaand y 61,09 (@formacprofand)).

Una vez que hemos analizado las cuentas institucionales de los CEPs e instituciones públicas en Andalucía, nos centramos en las cuentas particulares de los asesores/as de dichos CEPs. Para ello, y tal como explicamos en el apartado de metodología, seleccionamos un total de 42 cuentas de miembros de CEPs de Andalucía. Para proteger el anonimato de los usuarios analizados, hemos sustituido el nombre de usuario original por un acrónimo que identifica el CEP de pertenencia del asesor/a y el número de orden entre los asesores de dicho CEP.

Como hemos descrito anteriormente, el análisis de redes sociales muestra el mayor o menor grado de centralidad de una persona representado en función del tamaño de la letra. El análisis con la herramienta Gephi, permitió crear una red de 40 nodos (sujetos) y 190 aristas (relaciones entre nodos). El análisis excluyó a dos asesores cuyo grado de centralidad de intermediación era cero. La densidad de la red que estamos analizando es de 0.221, lo que significa que es relativamente baja.

El análisis de la red de asesoras/es de formación, elaborada a partir de interacciones en la red social X y procesada mediante Gephi, muestra una estructura modular, que responde a una lógica de organización en comunidades densamente conectadas. Esta agrupación distribuye los nodos —asesores individuales— en cuatro clústeres principales (1, 2, 3 y 4), que representan subredes con interacciones frecuentes en su interior y menos densidad de conexiones entre ellas.

El grupo 1 (color azul), agrupa a una parte considerable de los asesores de Granada, y destaca por su cohesión interna y por el papel conectivo destacado del asesor Ase_Gra_01, que presenta una centralidad de intermediación de 203.40, uno de los valores más altos de la red. Este dato sugiere que, aunque esta comunidad mantiene fuertes lazos internos, también se articula con una parte del sistema a través de un nodo estratégico, como puede verse en la Figura 3. El grupo 2 (color rojo), por su parte, es el más numeroso y agrupa a la mayoría de los asesores vinculados a la provincia de Sevilla (e.g., Ase_Sev_01 a Ase_Sev_14), configurando un bloque relacional muy activo. Dentro de este grupo se encuentran los asesores con mayor centralidad de intermediación de toda la red: Ase_Sev_05 (342.99) y Ase_Sev_11 (246.44), quienes ocupan posiciones estructurales clave, no solo en su comunidad, sino en el sistema completo. Estos valores indican que gran parte del flujo de comunicación entre clústeres pasa por estos actores, convirtiéndolos en verdaderos puentes de cohesión interterritorial.

El grupo 3 (color naranja), está compuesto por asesoras/es de la provincia de Córdoba en donde destacan asesores como Ase_Cor_01 (con una centralidad de intermediación de 134,6) y Ase_Cor_04 (85,9) por su papel como puentes relacionales dentro de la red. Estos nodos no solo participan activamente en las interacciones dentro de su comunidad, sino que también canalizan parte del flujo de información entre otras comunidades, ejerciendo un liderazgo más horizontal y distribuido. Por último, el grupo 4 (color verde) se configura como una subred más dispersa y periférica, integrada por asesor/ases de las provincias de Almería y Málaga. Este grupo presenta una interacción interna moderada, pero una muy baja capacidad de conexión estructural con el resto de la red. En este grupo, la mayoría de los

miembros presentan valores bajos o nulos de intermediación: Ase_AL_01 y Ase_Ma_02 tienen unos valores de centralidad de intermediación de 0, lo que muestra su desconexión de los caminos críticos que sostienen la estructura relacional global. Aunque algunos asesores del mismo grupo tienen una presencia algo más articuladora, como Ase_Ant_01 o Ase_AL_02, con valores de centralidad de intermediación por encima de 40, su impacto no compensa la débil integración del grupo en su conjunto.

4. Conclusiones

Los resultados presentados confirman que los Centros del Profesorado (CEPs) de Andalucía mantienen una presencia activa en redes sociales digitales, especialmente en X, Instagram y Facebook. Todos disponen de cuentas institucionales en la red X, siendo esta la más utilizada, mientras que otras plataformas como WhatsApp y Telegram tienen un uso mucho más residual. No se han encontrado cuentas institucionales en TikTok. El análisis de contenido muestra que las redes sociales son utilizadas principalmente con fines informativos. Las publicaciones se centran en difundir la oferta formativa y actividades institucionales, tanto internas (como cursos y talleres) como externas (colaboraciones con centros escolares, programas como Erasmus+ o congresos). Este uso está alineado con las funciones regladas de los CEPs y sus proyectos anuales de formación. Las publicaciones suelen acompañarse de material gráfico y multimedia, lo que indica un esfuerzo por mejorar la presentación visual y captar la atención, aunque sin una estrategia claramente orientada a la interacción. En cambio, las publicaciones de carácter más relacional –como felicitaciones, agradecimientos o mensajes a la comunidad– son minoritarias, aunque algo más frecuentes en Facebook e Instagram.

El análisis de redes sociales de las cuentas institucionales indica una estructura de densidad media, con relaciones frecuentes entre CEPs, aunque marcadamente territorializadas. La provincia aparece como el ámbito predominante de conexión, lo que da lugar a una red con organización tipo centro-periferia, donde destacan las cuentas institucionales del Servicio de Planes de Formación del Profesorado (@formacprofand) y de la Consejería de Desarrollo Educativo (@educaand) por su papel central como emisoras de información.

En cuanto a los asesores/as con presencia activa en la red X, se observa una red menos densa, con una distribución desigual de la interacción. Algunos asesores, como los del CEP de Sevilla y uno del CEP de Granada, ocupan posiciones estratégicas de intermediación entre comunidades, actuando como nodos clave en la conexión entre subredes. Estas subredes, al igual que en el caso institucional, tienden a organizarse por criterios geográficos, reproduciendo dinámicas de trabajo provinciales más que una lógica regional integrada.

Aunque las redes sociales podrían permitir superar las barreras geográficas de las dinámicas formativas tradicionales, los resultados muestran que la dimensión

regional (andaluz) está fuertemente condicionada por una lógica provincial e incluso comarcal. Además, los asesores con mayor visibilidad en la red X se concentran en CEPs situados en capitales de provincia (Granada, Sevilla, Málaga, Córdoba y, en menor medida, Almería), lo que sugiere también una distribución territorial desigual en la participación digital.

En conjunto, aunque los CEPs han integrado el uso de redes sociales en sus prácticas comunicativas, observamos que pueden persistir diferencias importantes en la intensidad, el enfoque y la orientación de su uso. Salvo en los casos institucionales mencionados, no se detecta una estrategia cohesionada a nivel autonómico. Entre los asesores/as predomina una lógica endogámica de comunicación, centrada en el entorno más próximo, lo que parece reflejar la cultura profesional de este colectivo: una vocación de colaboración orientada al contexto inmediato. Esta tendencia podría estar relacionada con el papel históricamente contextualizado de los CEPs en la detección de necesidades formativas específicas (Hernández Rivero, 2015; Rivero, 2012).

5. Discusión

Los CEPs fueron creados en Andalucía hace ahora casi cuarenta años. Durante este largo periodo de tiempo su estructura funcional apenas ha cambiado. Por supuesto que los cambios legislativos han generado la necesidad de concentrar la actividad formativa en función de las necesidades específicas del profesorado en cada momento. Sin embargo, los elementos estructurales han permanecido desde su creación: distribución geográfica comarcal, coordinación provincial de los planes y programas formativos, dotación de asesorías de formación para facilitar la gestión de la formación y por supuesto, una dependencia de los servicios centrales de la administración central autonómica.

A lo largo de este artículo hemos querido conocer en qué medida alguna de las nuevas realidades generadas por el avance de la sociedad digital han impregnado a los CEPs en Andalucía. La incorporación de plataformas digitales como Moodle constituyó una de las primeras iniciativas para transformar la formación presencial en cursos online (Escudero, 2020). Pero son las redes sociales las que han abierto las puertas para nuevas formas de comunicación que han facilitado la aparición de nuevos liderazgos informales entre los docentes (Shelton et al., 2020; Marcelo et al. 2023). El uso de las redes sociales como plataforma de distribución de información, tal como hemos analizado en los resultados, representa un uso coherente y reconocido por los estudios internacionales por parte del profesorado (Carpenter et al., 2024). Sin embargo, las redes sociales aportan posibilidades de colaboración y creación de espacios de afinidad entre el profesorado.

Las organizaciones que fomentan el aprendizaje de las personas, desde el punto de vista del informe de la OCDE (2022), deberían convertirse en ecosistemas que favorezcan la equidad e igualdad en el acceso al aprendizaje, así como facilitar

la interoperatividad de los sistemas, la gestión inteligente de los recursos y el desarrollo de una cultura de la innovación en los individuos. Los resultados del análisis de redes sociales aplicado a los (CEPs) y sus asesores en Andalucía muestran una estructura relacional densa pero desigual, caracterizada por una alta modularidad y la presencia de liderazgos emergentes distribuidos de forma asimétrica. Esta organización fragmentada en comunidades –o clústeres– ofrece claves valiosas para comprender cómo se estructura actualmente el aprendizaje profesional entre asesores en entornos digitales, así como para anticipar desafíos en términos de equidad y cohesión institucional.

El patrón de agrupación encontrado, con grupos que muestran fuertes vínculos internos pero escasa conexión con otros grupos, sugiere que la red tiende a replicar dinámicas territoriales o institucionales existentes previamente, incluso en un entorno global como el digital. Esta tendencia refuerza la idea de que las comunidades profesionales tienden a organizarse en torno a afinidades geográficas o temáticas, tal como plantea Wenger (1998) en su concepto de comunidades de práctica locales, donde el aprendizaje es situado y relacional, pero puede resultar limitado en cuanto a su capacidad de expansión o innovación transversal. Resulta especialmente relevante que varios de estos nodos centrales no correspondan a los CEPs de mayor tamaño ni a los situados en capitales de provincia. Esto pone de manifiesto que la centralidad relacional no depende necesariamente de factores administrativos o jerárquicos, sino de prácticas comunicativas, capital social digital y actitud colaborativa. Tal como señalan Carpenter y Krutka (2015), los docentes que participan activamente en redes sociales desarrollan no solo conexiones profesionales, sino formas de liderazgo e influencia que pueden configurar dinámicas institucionales más amplias. En otro trabajo (Marcelo et al., 2022) hemos destacado la figura de los denominados “docentes proactivos” (el término “influencer” no les identifica) como docentes claves para generar procesos de transformación educativa. El sistema educativo andaluz cuenta con un número elevado de docentes que actualmente están generando procesos innovadores desde sus propios centros educativos (Carpenter et al., 2022). Son docentes activos en redes sociales que en general no desean dejar sus aulas pero que tienen una gran disponibilidad para apoyar procesos de innovación a través de compartir sus experiencias y ayudar a desarrollar sus “redes personales de aprendizaje” (PLN) (Oddone, 2023). Se trata en este caso de un liderazgo informal que surge a partir de la valoración de los propios docentes y que por lo tanto podría complementar modalidades de formación actuales en los CEPs (Banoğlu et al., 2023).

Desde una perspectiva formativa, la red de asesoras/es de formación no debe ser vista solo como un espacio que se gestiona mediante interacciones espontáneas promovidas por un pequeño grupo destacado de asesores, sino como una estructura pensada para un aprendizaje profesional distribuido (Spillane, 2012). La forma en que esta red se configura afecta directamente a quién tiene acceso a ideas, quién participa en procesos colaborativos, y cómo se distribuye el capital profesional. Un sistema donde solo unos pocos nodos concentran visibilidad y conectividad corre el riesgo de generar desigualdades en el acceso al desarrollo profesional, reproduciendo

asimetrías estructurales bajo un aparente uso democrático de las redes digitales (Greenhow, Lewin y Staudt Willet, 2023).

En este sentido, las implicaciones del estudio son claras. En primer lugar, se hace necesario reconocer institucionalmente a los actores que ejercen liderazgo relacional, favoreciendo su sostenibilidad y evitando su sobreexposición (Carpenter et al, 2025). En segundo lugar, resulta urgente conectar a los nodos periféricos, diseñando políticas de formación que no solo distribuyan contenidos, sino que generen vínculos profesionales estables. Finalmente, este tipo de análisis permite desarrollar una mirada más estructural del sistema de formación docente, orientando la planificación estratégica hacia una red más igualitaria, distribuida y con mayor capacidad de innovación compartida.

Este trabajo presenta algunas limitaciones. Por un lado, nos hemos centrado únicamente en analizar la red de CEPs y asesores de Andalucía. Sería conveniente conocer y explorar cuáles son las prácticas sociales y comunicativas que otros Centros del Profesorado del resto de regiones llevan a cabo. De este modo, podríamos establecer comparaciones y entender cuáles son las prácticas divulgativas e informativas que generan impacto en la comunidad educativa. Por otro lado, en este trabajo no se ha contado con la opinión de los asesores/as sobre su labor comunicativa en redes sociales. Sería apropiado, en futuros estudios, analizar cuáles son sus percepciones acerca del uso de redes sociales como parte de la estrategia de divulgación digital de los CEPs.

Referencias bibliográficas

- Aydoğmuş, M., Tut, E. y Karadağ, Y. (2023). Teachers' experiences regarding the use of social media for educational purpose. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(1), 69-82. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.1.855>
- Banoğlu, K., Vanderlinde, R., y Çetin, M. (2023). Who chooses whom for professional interaction? A sociometric inquiry into teacher leadership. *Professional Development in Education*, 49(6), 1053-1071. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2229337>
- Bastian, M., Heymann, S., y Jacomy, M. (2009). Gephi: An open source software for exploring and manipulating networks. International AAAI Conference on Weblogs and Social Media. <https://bit.ly/37CLgAG>

- Carpenter, J. P., y Krutka, D. G. (2015). How and why educators use Twitter: A survey of the field. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(4), 272-289. <https://doi.org/10.1080/15391523.2014.925701>
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., y Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and teacher education*, 96, Article 103149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>
- Carpenter, J. P., Shelton, C. C., y Schroeder, S. E. (2022). The education influencer: A new player in the educator professional landscape. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2030267>
- Carpenter, J. P., Rimmereide, H. E., y Turvey, K. (2024). Exploring and comparing teachers' X/Twitter use in three countries: Purposes, benefits, challenges and changes. *British Journal of Educational Technology*, 1-19. <https://doi.org/10.1111/bjet.13538>
- Carpenter, J.P., Mosquera-Gende, I. y Marcelo-Martínez, P. (2025). Multiplatform ecosystems of professional learning: The case of the #CharlasEducativas. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 14(6). <https://doi.org/10.1007/s44322-024-00024-7>
- Cutler, A., Halcomb, E. y Sim J. (2021). Using naturalistic inquiry to inform qualitative description. *Nurse Research*, 29(3):29-33. <https://doi.org/10.7748/nr.2021.e1788>.
- Escudero Muñoz, J. M.; González González, M. T. y Rodríguez Entrena, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21(1), 157-180, <https://doi.org/10.5944/educXX1.15807>
- Escudero Muñoz, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista Qurriculum*, (33), 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- Fronzetti Colladon A, Naldi M (2020). Distinctiveness centrality in social networks. *PLoS ONE* 15(5): e0233276. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233276>
- Gee, J. P. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces: From the age of mythology to today's schools. In D. Barton, y K. Tusting (Eds.), *Beyond communities of practice language power and social context* (pp. 214-232). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511610554.012>
- González González M. T. y Cutanda López M.T. (2017). La formación continuada del Profesorado de enseñanza obligatoria: incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 21(3). <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/48743/6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Goodyear, V., Parker, M. y Casey, A. (2019). Social media and teacher professional learning communities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 421-433. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1617263>
- Greenhow, C., Lewin, C., y Staudt Willet, K. B. (2023). Teachers without borders: professional learning spanning social media, place, and time. *Learning, Media and Technology*, 48(4), 666-684. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2209326>
- Guarro, A., Martínez, B. y Portela, A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 21(3). <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/48717/2.pdf?sequence=1>
- Hernández Rivero, V. (2015). El asesoramiento desde los centros del profesorado (CEP): La opinión de los agentes de apoyo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(1), 16.. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19375>
- Higueras-Rodríguez, L., Medina-García, M., y Pegalajar-Palomino, M. D. (2020). Use of Twitter as an Educational Resource. Analysis of Concepts of Active and Trainee Teachers. *Education Sciences*. 10(8). <https://doi.org/10.3390/educsci10080200>
- Li, J., Lai, S., Shuai, Z., Tan, Y., Jia, Y., Yu, M., Song, Z., Peng, X., Xu, Z., Ni, Y., Qiu, H., Yang, J., Liu, Y., y Lu, Y. (2024). A comprehensive review of community detection in graphs. *Neurocomputing*, 600, 128169. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.neucom.2024.128169>
- Marcelo, C., Yot-Dominguez, C., Marcelo-Martinez, P., Murillo, P. y Mayor-Ruiz, C. (2022). No me llames influencer. Nuevos artesanos digitales en educación. *Campus Virtuales*. 11(2), 133-145. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.1150>
- Marcelo, C., Murillo, P., Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C. y Yanes-Cabrera, C. (2023). Micro-Celebrities or Teacher Leaders? An Analysis of Spanish Educators' Behaviors on Twitter. *Electronic Journal of e-Learning*. 21(4). <https://doi.org/10.34190/ejel.21.4.2833>
- Marcelo-Martínez, P. y Marcelo, C. (2023). Affinity spaces on a Twitter hashtag for teacher learning. *Globalisation Societies and Education*. 23(2), 575-587. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2209511>
- Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C. y Marcelo, C. (2024). How and why teachers use social networks for profesional learning. *Teacher Development*. 28(3), 317-329. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2296611>
- Martínez Dominguez, B. y Rodriguez Entrena, M. J. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencias y omisiones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 21(3).

- <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/48719/3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nieto José, M. y Alfageme-González, M. B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 21(3).
https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/48721/NietoCano_FormacionDocente.pdf?sequence=1
- Oddone, K. (2023). University Educators' Experience of Personal Learning Networks to Enhance Their Professional Knowledge . *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 24(3), 54-76.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v24i3.7053>
- OECD. (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>
- Pérez Sánchez, C.N. (2022). (Coord.). *Los Centros del Profesorado en Canarias. Valoraciones desde la comunidad docente*. Gobierno de Canarias.
<https://doi.org/10.25145/r.Centr.Prof.Canar.2022.09>
- Pinya Medina C. y Rosselló Ramon M. R. (2015). El asesor de formación permanente del profesorado: perfil, trayectoria y funciones. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 661-678.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44642
- Prestridge, S. (2019). Categorising teachers' use of social media for their professional learning: A self-generating professional learning paradigm. *Computers y Education*, 129, 143-158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.003>
- Prestridge, S., Utami, L. P., y Main, K. (2021). A cross-cultural comparison: the socio-technical affordances of social media as a professional learning tool for teachers. *Teacher Development*, 25(5), 549-566.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1895881>
- Rivero, V. M. H. (2012). La función asesora de los Centros del Profesorado (CEP): Una investigación con grupos de discusión. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (25), 171-187.
<https://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero25/hernandez.pdf>
- Scott, J. (2017). *Social Network Analysis: A Handbook (3rd ed.)*. SAGE Publications.
- Seraji, F., Malmir, R., Kasani, H. A., y Abedi, H. (2023). Teacher-generated content in social media: Studying the experience of Iranian teachers. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103955.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103955>
- Shelton, C., y Archambault, L. (2020). Learning From and About Elite Online Teacherpreneurs: A Qualitative Examination of Key Characteristics, School

Environments, Practices, and Impacts. *Teacher College Record*, 122(7), 1-44. <https://doi.org/10.1177/016146812012200>

Spillane, James (2012). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.

Trillo, F., Nieto, J. M., Martínez Domínguez, B., y Escudero, J. M. (2017). El desarrollo profesional y la colaboración docente: Un análisis situado en el contexto español de las tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(117). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3316>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

Contribuciones de los autores: CM ha sido el coordinador de este trabajo, ha participado en la revisión de literatura y la redacción de conclusiones y discusión. PMM ha participado en la revisión de literatura y en el análisis de datos de redes sociales de los CEPs, así como en el análisis de datos. AGO ha participado en el análisis de los contenidos de los CEPs en redes sociales.

Financiación: Esta publicación forma parte del proyecto de I+D+i TED2021-129820B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033, por la Unión Europea NextGeneration EU/PRTR/“FEDER Una manera de hacer Europa”, y por el proyecto PROYEXCEL_00826: “Aprendizaje digital en la formación del profesorado. Análisis de entornos digitales emergentes y la transferencia del aprendizaje al aula”, financiado por la Junta de Andalucía. Consejería de Universidades, Investigación e Innovación.

Paula Marcelo-Martínez es beneficiaria de un contrato postdoctoral Juan de la Cierva 2023 (referencia número JDC2023-050398-I), financiada por MCIN/AEI /10.13039/501100011033 y los fondos NextGeneration EU/PRTR de la Unión Europea.

Conflicto de intereses: Los autores declaramos que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Marcelo, C., Marcelo-Martínez, P. & Godoy Oliveros, A. (2025). Los Centros del Profesorado de Andalucía y las redes sociales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 29(3), 1-26. [DOI:10.30827/profesorado.v29i3.32253](https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i3.32253)