

Artículo de Investigación

# Análisis de plataformas de gestión educativa. Visiones de los agentes educativos

## Analysis of educational management platforms. Visions of educational agents

Diana Marín-Suelves: Universitat de València, España.

[diana.marin@uv.es](mailto:diana.marin@uv.es)

M<sup>a</sup> Isabel Vidal-Esteve: Universitat de València, España.

[isabel.vidal@uv.es](mailto:isabel.vidal@uv.es)

M. Mercedes Romero-Rodrigo<sup>1</sup>: Universitat de València, España.

[m.mercedes.romero@uv.es](mailto:m.mercedes.romero@uv.es)

Vicente Gabarda-Méndez: Universitat de València, España.

[vicente.gabarda@uv.es](mailto:vicente.gabarda@uv.es)

Fecha de Recepción: 03/08/2025

Fecha de Aceptación: 04/09/2025

Fecha de Publicación: 09/09/2025

### Cómo citar el artículo

Marín-Suelves, D., Vidal-Esteve, M. I., Romero-Rodrigo, M. M. y Gabarda-Méndez, V. (2026). Análisis de plataformas de gestión educativa. Visiones de los agentes educativos [Analysis of educational management platforms. Visions of educational agents]. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 01-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-1649>

### Resumen

**Introducción:** En las escuelas de la sociedad red, en las que el peso de las tecnologías es evidente, los docentes disponen de herramientas de gestión como las plataformas que influyen en cómo afrontan las tareas cotidianas del quehacer escolar. **Metodología:** En el marco del proyecto de investigación, financiado en la convocatoria de generación de conocimiento, se analizaron las visiones de los diferentes agentes educativos: docentes, estudiantes, familias y el sector editorial, respecto a las posibilidades y limitaciones o desafíos pendientes en relación con las herramientas de gestión educativa. Se realizaron entrevistas grupales semiestructuradas para recopilar información. **Resultados:** Los resultados muestran una valoración positiva de estas herramientas, con mayor peso en las

<sup>1</sup> Autor Correspondiente: M. Mercedes Romero-Rodrigo. Universitat de València (España).

tareas de gestión que en las pedagógicas y didácticas, y grandes diferencias percibidas en cuanto a las posibilidades que ofrecen para la comunicación, la interacción y la inclusión. **Discusiones:** Las plataformas facilitan una comunicación más eficiente y mejoran la interacción entre estudiantes y profesores; sin embargo, persisten desafíos debido a la falta de experiencia de las familias en el uso de estas herramientas. **Conclusiones:** Estos temas constituyen algunos de los desafíos del futuro.

**Palabras clave:** educación secundaria; tecnología digital; plataformas; actitudes; percepciones; recursos educativos; agentes educativos; educación.

### Abstract

**Introduction:** In schools within the networked society, where the influence of technology is evident, teachers have management tools like platforms that affect how they approach the daily tasks of school life. **Methodology:** Within the framework of the research project, funded in the call for knowledge generation, the visions of the different educational agents were analysed: teachers, students, families and the publishing sector, regarding the possibilities and limitations or pending challenges regarding the tools educational management. Semi-structured group interviews were carried out to collect information. **Results:** The results show the positive assessment of these tools, with greater weight in management tasks than in pedagogical and didactic tasks, and the great differences perceived in terms of the possibilities they offer for communication, interaction and inclusion. **Discussions:** Platforms facilitate more efficient communication and improve interaction between students and teachers; however, challenges remain due to families' lack of experience in using these tools. **Conclusions:** these issues being some of the challenges of the future.

**Keywords:** secondary education; digital technology; platforms; attitudes; perceptions; educational resources; educational agents; education.

## 1. Introducción

La irrupción de las tecnologías en la sociedad contemporánea está transformando de manera profunda y estructural diversos ámbitos de la vida cotidiana, incluyendo la educación. Este fenómeno, denominado por Srnicek (2018) como el capitalismo de plataformas, describe cómo las plataformas digitales han permeado todas las esferas sociales, generando una nueva geografía del trabajo caracterizada por la precariedad y el control (Lorey, 2016). En el ámbito educativo, estas transformaciones son particularmente evidentes y de gran impacto.

Estas transformaciones se manifiestan en los procesos de formación docente, tanto inicial como continua, donde la competencia digital ha adquirido un papel relevante. Estudios recientes muestran diferencias territoriales e institucionales en el desarrollo de dicha competencia (Mas-García *et al.*, 2024), así como la importancia de diseñar propuestas formativas que conecten la teoría con la práctica docente y promuevan la producción propia de materiales digitales (Gabarda-Méndez *et al.*, 2025a).

En la sociedad actual, la integración de la tecnología ha llegado a ser un componente fundamental de casi todas las actividades humanas. La educación no es ajena a esta tendencia, por lo que también ha ido experimentando una transformación significativa en la última década. La digitalización de los procesos educativos ha llevado a una revolución en la manera en que se enseña y se aprende, promovida tanto por avances tecnológicos como por políticas educativas que pretenden actualizar el sistema educativo (González-Sanmamed *et al.*, 2020).

La introducción y expansión de la tecnología en la educación ha generado cambios significativos en la manera en que se imparte y se recibe el conocimiento. En este contexto, la formación permanente del profesorado se convierte en un factor importante para la integración efectiva de las tecnologías. La competencia digital docente está mediada no solo por el acceso a la tecnología, sino por la calidad de la formación recibida, tal y como demuestran Gabarda-Méndez *et al.* (2025b) al analizar la influencia de la formación inicial y continua en el desempeño profesional del docente.

De hecho, el acelerado desarrollo tecnológico de las últimas décadas está convirtiendo las tecnologías digitales, y específicamente a las plataformas digitales, en elementos vertebradores de las distintas esferas sociales y vitales, llegando a rozar “la locura del solucionismo tecnológico” (Morozov, 2015).

Concretamente, las plataformas de gestión educativa se han convertido en herramientas esenciales que modifican las formas en las que se lleva a cabo la comunicación, el aprendizaje y la gestión para pasar a hacerlo, en palabras de Malparida *et al.* (2021), de manera más eficiente y dinámica. No obstante, estos avances también han modificado sustancialmente, de acuerdo con Pardo (2022) los roles y las interacciones de los diferentes agentes educativos, tanto a nivel pedagógico como administrativo.

Uno de los cambios más notables es la redefinición del rol del docente. La labor tradicional de enseñanza se ha complementado con nuevas responsabilidades asociadas al manejo de tecnologías y plataformas digitales (Villamarín *et al.*, 2022). Estas herramientas permiten, en principio, una mayor interacción y comunicación con los estudiantes, fomentando un aprendizaje más personalizado y adaptativo.

Sin embargo, también imponen una carga adicional de tareas administrativas y de gestión que contribuyen a la burocratización del trabajo docente (Pardo-Baldoví y San Martín, 2020). Este fenómeno, conocido como tecnoburocracia (Bresser, 2014), implica que los docentes deben dedicar una parte significativa de su tiempo a tareas de registro, seguimiento y reporte de actividades a través de las plataformas (Martínez, 2000; Ordine, 2017).

Las plataformas de gestión educativa han proporcionado numerosos beneficios, como la mejora en la organización de contenidos y la accesibilidad de los materiales didácticos (Fernández-Iglesias *et al.*, 2021). Sin embargo, también han generado un impacto significativo en la dinámica escolar. La digitalización ha facilitado el acceso a recursos educativos, permitiendo a estudiantes y docentes acceder a una enorme cantidad de información en cualquier momento y lugar.

Esta facilidad de acceso ha transformado el rol del docente que ha pasado de, según Gómez-Galán (2017), la principal fuente de conocimiento a un facilitador del aprendizaje, donde el enfoque se ha desplazado hacia guiar a los estudiantes en la navegación y la utilización de estos recursos digitales.

Asimismo, la tecnología está transformando la forma en la que el profesorado se comunica entre sí y también cómo lo hace con el alumnado y las familias (Gómez-López y Mera-Sornoza, 2023). Las plataformas educativas permiten un flujo constante de información y facilitan la colaboración y el intercambio de materiales y recursos entre docentes (González-Sanmamed *et al.*, 2020). Esto promueve una mayor cohesión y coherencia en las prácticas educativas, pero también introduce nuevos desafíos relacionados con la gestión de la información y la privacidad.

Las plataformas están modificando, además de los cauces tradicionales de comunicación, su periodicidad. La comunicación ha pasado de ser ocasional y programada a ser continua e instantánea, lo que puede ser beneficioso en términos de involucración y seguimiento del progreso del alumnado, fortaleciendo la colaboración y el apoyo mutuo en el proceso educativo (Area-Moreira y Adell-Segura, 2021).

Sin embargo, este contacto más estrecho y frecuente, también puede generar expectativas irreales sobre los docentes y una sobrecarga de información, que pueden ser difíciles de gestionar tanto para el profesorado como para las familias (Alonso-Sánchez *et al.*, 2024). En este sentido, es fundamental encontrar equilibrios que permita aprovechar las ventajas de estas tecnologías sin sobrecargar a la comunidad educativa.

La digitalización también ha transformado los procesos de creación y difusión de materiales educativos (Gabarda-Méndez *et al.*, 2023). Anteriormente, los docentes desarrollaban y utilizaban sus propios recursos de manera aislada, hoy en día, las plataformas permiten una colaboración más amplia y eficiente, facilitando el intercambio de materiales y la construcción de comunidades (Ferrando-Rodríguez *et al.*, 2023).

Este cambio puede enriquecer significativamente el proceso educativo, proporcionando a los docentes una mayor variedad de recursos y enfoques pedagógicos (Cabero-Almenara, 2020). Sin embargo, también puede conducir a una homogenización de los materiales y prácticas educativas, lo que podría limitar la diversidad y la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Vidal-Esteve *et al.*, 2019).

La ventaja relativa al acceso y la difusión de una vasta cantidad de recursos puede ser vista como un mecanismo de control y evaluación del trabajo docente, ya que, en cierta medida, las plataformas registran y monitorean constantemente las actividades que tanto en el aula como fuera de ella se realizan (Pardo, 2022). Al respecto autores como González-Sanmamed *et al.* (2020), destacan una creciente preocupación en el contexto español por la presión que estas herramientas digitales ejercen sobre los docentes, tanto en términos de carga de trabajo como de vigilancia continua.

Además, la creciente dependencia de las plataformas digitales no solo reconfigura las tareas y responsabilidades del profesorado, sino que también puede contribuir a la inestabilidad laboral y la disminución de las condiciones de trabajo. La flexibilidad y disponibilidad constante que demandan estas herramientas pueden afectar negativamente la subjetividad y el bienestar de los docentes (Pardo, 2022). Estudios recientes señalan que la digitalización del trabajo docente, si bien promueve ciertas eficiencias, también introduce nuevos estresores y dinámicas de precarización (Lorey, 2016; González-Sanmamed *et al.*, 2020).

Por su parte, la interacción entre tecnología y educación no se limita a la relación entre docentes y estudiantes. Las plataformas digitales también están transformando la gestión educativa, facilitando procesos administrativos y mejorando la transparencia y la eficiencia en la toma de decisiones (Area-Moreira y Adell-Segura, 2021). Sin embargo, esta transformación no está exenta de desafíos. La implementación de nuevas tecnologías, como afirman Area-Moreira *et al.* (2020), requiere una inversión significativa en infraestructura y formación, y su uso efectivo depende de la habilidad de los docentes y administradores para adaptarse a estas herramientas.

Además, se ha evidenciado que el desarrollo de la competencia digital varía según el rol que desempeñan los docentes y la etapa educativa en la que trabajan, lo que exige perspectivas diferenciadas en la formación (Vidal Esteve *et al.*, 2025); estas cuestiones permiten comprender cómo los distintos agentes educativos se posicionan ante las plataformas digitales y los recursos tecnológicos en sus prácticas cotidianas.

A modo de cierre, la irrupción de las tecnologías en el ámbito educativo está desencadenando transformaciones profundas que afectan no solo a las prácticas pedagógicas, sino también a las relaciones y dinámicas entre todos los agentes del ecosistema educativo, planteando cuestiones importantes sobre el control, la burocratización o la precarización del trabajo docente.

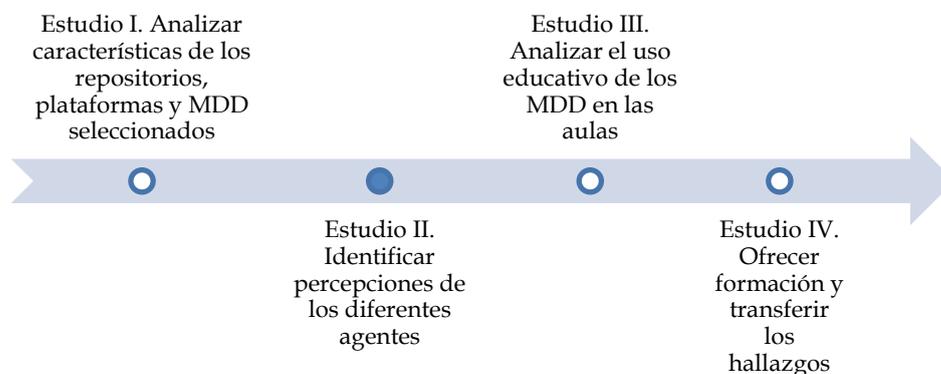
Es por ello que este estudio, enmarcado en un proyecto de investigación en el contexto español: Secundari@ Digit@l (PID2022-137366OB-I00), que analiza el uso y las oportunidades de los materiales didácticos digitales (MDD) en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), pretende profundizar en las percepciones sobre las plataformas de los agentes implicados sobre el impacto en sus labores y rutinas, identificar las posibilidades y dificultades en sus usos y comparar las visiones de alumnado, profesorado, familiares y del sector editorial.

## 2. Metodología

El proyecto Secundari@ Digit@l está dividido en cuatro estudios con objetivos diferenciados, tal y como muestra la Figura 1, estando este trabajo centrado en el estudio II.

**Figura 1.**

*Objetivos de los estudios del proyecto Secundari@ Digit@l*



**Fuente:** Elaboración propia (2024).

### 2.1. Instrumento

Desde un enfoque cualitativo se emplearon para la recogida de la información entrevistas semiestructuradas, ya que, permiten el acceso a la interpretación que los entrevistados dan a lo vivido (Kvale, 2011), focalizada en los fenómenos de digitalización como en este caso (Flick, 2012).

Los objetivos de las entrevistas en el estudio fueron conocer las visiones y percepciones de los diferentes agentes respecto al proceso de digitalización y las herramientas y recursos digitales empleados en las aulas.

Todas las entrevistas del presente estudio se elaboraron en base a cinco categorías compartidas, que fueron: disponibilidad, usos, formación, económica y valoración. En el presente artículo se analiza específicamente la información de las categorías de usos y valoración.

Las categorías fueron comunes, independientemente de los agentes educativos a los que se dirigían las entrevistas, de forma que fuera posible el contraste y comparación de la información obtenida. Las cuestiones incluidas dentro de cada categoría se adaptaron para que la formulación fuera específica para el ajuste a cada agente, y así facilitar la comprensión.

Es importante destacar que el estudio se realizó conforme a la Declaración de Helsinki y recibió la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) (código de protocolo 70/2023 y 21/12/2023).

## 2.2. Muestra

La selección de la muestra en este estudio se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional (Hernández, 2016) en base a la facilidad de acceso a ella y a criterios que permitiesen asegurar la diversidad de visiones para una aproximación al objeto de estudio desde una perspectiva amplia. Se consideraron variables como sexo, edad, nivel de estudios y tipología de centro educativo, participando en total 13 personas: 4 alumnos/as, 4 docentes y 5 familias. Concretamente, en lo que a la muestra del alumnado se refiere quedó conformada tal y como se presenta en la siguiente Tabla.

**Tabla 1.**

*Características del alumnado participante*

Participantes	Sexo	Edad	Curso	Tipología de centro
Alumna 1 (L)	M	14	4º ESO	IES público, semiurbano
Alumno 2 (D)	H	13	3º ESO	Colegio concertado, semiurbano
Alumna 3 (M)	M	12	2º ESO	Colegio concertado, urbano
Alumno 4 (J)	H	11	1º ESO	IES público, semiurbano (procedente de rural en Primaria)

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

En la Tabla 2 se presentan los rasgos característicos del profesorado participante en la entrevista grupal.

**Tabla 2.**

*Características de los docentes participantes*

Participantes	Sexo	Edad	Curso	Tipología de centro	Área en la que imparte docencia
Docente 1 (E)	M	42	1º y 4º ESO	IES público semiurbano	Tecnología
Docente 2 (S)	M	29	1º-4º ESO	IES público, urbano	Orientación
Docente 3 (J)	H	44	Etapa de ESO	Centro Específico de Educación Especial, urbano	Autonomía personal/hogar, académico funcional, habilidades sociales, recursos comunitarios
Docente 4 (M)	M	37	1º-4º ESO	IES público, semiurbano	Educación plástica, visual y audiovisual

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Respecto a los familiares el grupo estuvo compuesto por cinco madres o padres de alumnado escolarizado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En la Tabla 3 se presentan los datos fundamentales de cada uno de ellos.

**Tabla 3.**

*Características de los familiares participantes*

Participantes	Sexo	Edad	Profesión	Número de hijos	Curso del hijo/a en ESO	Tipología de centro
Familiar 1 (E)	M	46	Administrativa sector transportes	2	4º ESO	Público, rural
Familiar 2 (R)	H	48	Comercial sector automóvil	1	2º ESO	Público, semiurbano
Familiar 3 (C)	M	44	Profesora Universitaria	2	1º ESO	Concertado, semiurbano
Familiar 4 (M)	H	48	Técnico instalador redes fibra óptica	1	3º ESO	Concertado, urbano
Familiar 5 (A)	M	50	Recepcionista en residencia	2	4º ESO	Público, urbano

**Nota:** Rural=<5000 habitantes; Semiurbano=5000-10000; Urbano=>10000.

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

### 2.3. Procedimiento

Para la realización de este estudio se llevaron a cabo las siguientes fases:

1. Establecimiento del objetivo del estudio que fue conocer las percepciones de los diferentes agentes educativos respecto a los usos y posibilidades de los dispositivos, herramientas y materiales didácticos digitales en las aulas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
2. Diseño y validación de las entrevistas semiestructuradas para cada uno de los agentes implicados. Se partió de guiones de entrevistas empleados en estudios previos. Se realizaron las adaptaciones pertinentes para dar cabida a la especificidad de la etapa de Educación Secundaria. Se procedió a la validación por juicio de expertos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008), siendo todos ellos investigadores de reconocido prestigio procedentes de otras universidades del estado español e internacionales.
3. Selección de la muestra, teniendo en cuenta que quedasen representadas la variedad de realidades posibles en cuanto al grado de integración de las tecnologías y tipologías de centro, además de contar con sujetos de diferente sexo, edad y nivel de estudios.
4. Realización de las entrevistas por videoconferencia con autorización para su grabación y consentimiento informado firmado. La grabación fue utilizada para la transcripción, que fue enviada a los participantes o sus representantes para su aprobación. Una vez autorizadas las transcripciones se procedió a la eliminación del archivo audiovisual.

5. Cumplimentación de matrices de análisis, en formato de tabla horizontal (Miles y Huberman, 1994), elaboradas ad hoc en las que se contemplaron citas literales, interpretaciones del investigador y comparativas entre los participantes en una misma entrevista, como sistema de representación de la información y los datos cualitativos.
6. Análisis de contenido (Bardin, 1996) a partir de la emergencia de categorías desde los propios datos.
7. Elaboración del informe del estudio.

### 3. Resultados

A continuación, se muestran los hallazgos obtenidos con la información recogida referida al alumnado, profesorado y familias.

#### 3.1. Percepciones del alumnado

El primer resultado del análisis de la información aportada por el alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria es la existencia y uso de diferentes plataformas, según el centro de procedencia. Los representantes de los cuatro centros seleccionados identifican tres plataformas diferentes, compartiendo la misma, Classroom de Google el alumnado procedente de centros concertados, frente a Teams de Microsoft y Aules, que son las señaladas por el alumnado de centros públicos. Destaca, por tanto, que tan solo en un caso, se emplea realmente Aules, que es la plataforma creada desde la propia administración educativa de la Comunidad Valenciana.

Respecto al grado de integración de la plataforma elegida por su profesorado en el proceso de enseñanza/aprendizaje, existen también diferencias considerables. Mientras que, en el caso de alumnado del centro público, indican un uso más reducido y puntual y limitado a la compartición de materiales o recursos didácticos como imágenes, resúmenes o fichas para imprimir; el alumnado de centros concertados se refiere a un uso más frecuente, en diferentes o en todas las asignaturas, y que va más allá del acceso a materiales de estudio, incluyendo la comunicación directa con el alumnado y avisos sobre actividades, tareas o pruebas de evaluación.

A pesar de las diferencias señaladas la valoración realizada por el alumnado respecto de la plataforma utilizada y los usos que le da su profesorado es muy positiva, ya que, perciben las posibilidades, independientemente del aprovechamiento o no de todas sus funcionalidades.

Muestra de ello son las siguientes citas. La primera de ellas de una alumna de cuarto de la ESO que estudia en un IES público de la provincia de Valencia respecto de Teams:

Me parece que está superbién porque ahí ellos lo que nos cuelgan son imágenes que a lo mejor vamos a utilizar para en clase varios días o a lo mejor resúmenes de lo que va a salir en el examen o algo parecido. Para que nos hagamos una idea, yo pienso que está muy bien porque ponen cosas que nos van a ayudar (E2\_VA\_1 L, l. 1322-1326, p. 39).

La segunda cita es de una alumna de segundo de la ESO que estudia en un centro concertado de Valencia capital: "... yo creo que todos mis compañeros, incluida yo, valoramos positivamente Classroom, porque creo que nos ayuda mucho" (E2\_VA\_1 M, l. 1365-1366, p. 40).

### ***3.2. Percepciones del profesorado***

Todo el profesorado entrevistado hace uso de plataformas en su labor diaria. Por un lado, los docentes de centros públicos utilizan Aules como plataforma promovida por la administración educativa. Esta plataforma se utiliza tanto a modo de repositorio de contenidos, como para la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y para la gestión más burocrática de la función docente. Este entorno se combina con otras plataformas de titularidad privada, destacando Microsoft Teams.

El uso que se le da a esta plataforma se promueve por parte de la dirección de los centros educativos, sirviendo como canal de comunicación y coordinación tanto entre el claustro como con el resto de los agentes de la comunidad educativa (dirección, claustro, familias y alumnado). La utilización de esta plataforma es tan habitual que una de las docentes considera que "es un poco obligatorio el tener el Teams y estar pendiente" (E2\_VP\_1 M, 799.800, p. 22). En uno de los casos se hace alusión también al uso de Google Classroom para la gestión de los procesos formativos.

De este modo, tal y como asegura una de las entrevistadas "utilizamos sobre todo Classroom para ir colgando las actividades" (E2\_VP\_1 S, 243-246, p. 7), promoviendo de este modo el trabajo autónomo del alumnado y sirviendo igualmente para poder compartir con las familias los recursos que se trabajan en el aula. En el caso del docente que trabaja en el centro de Educación Especial, más allá de la plataforma institucional, no hace uso de otras de carácter privado, sino que usa tecnologías de carácter específico adaptadas a las características de los usuarios.

En relación con la valoración que hacen de las plataformas es, en general, muy positiva. De este modo, consideran que este tipo de entornos permite alojar los materiales y las actividades de manera que siempre estén accesibles para el alumnado. Además, dado que en este tipo de plataformas se pueden integrar recursos de carácter interactivo, consideran que son una fuente de motivación y que permiten la regulación del propio aprendizaje a través de mecanismos de retroalimentación.

En cuanto al trabajo colaborativo con otros docentes, una de las profesoras pone de relieve el potencial de este tipo de plataformas para generar espacios de trabajo compartidos. Así, manifiesta que "nosotras, a nivel de departamento, también tenemos un canal y por ahí compartimos un montón de cosas" (E2\_VP\_1 663, p. 18). En esta misma línea, consideran de especial relevancia la posibilidad de comunicarse con cualquier agente desde un entorno centralizado, generando interacciones más directas entre la dirección y el claustro, el profesorado y el alumnado o el profesorado y las familias.

En resumen, el profesorado hace uso de plataformas tanto institucionales como privadas para diferentes funciones asociadas al rol docente, tanto para el diseño, desarrollo y evaluación del propio proceso formativo, como para la gestión de carácter más burocrático o para la comunicación y coordinación con otros actores.

### 3.3. Percepciones de las familias

En cuanto a las familias, se obtienen dos tendencias principales de opiniones que recogen tanto los beneficios como los desafíos del uso de plataformas digitales, según la titularidad de los centros.

Las familias de centros públicos destacan que las plataformas han mejorado la comunicación. Una madre explica que su hijo puede resolver cualquier duda rápidamente mediante la plataforma Aules, y que ella también puede contactar a los profesores con facilidad: “cualquier duda que yo tengo, le envío correo a la tutora, o incluso a cualquier profesor, y enseguida estamos en contacto por correo, vamos, que yo lo veo que es muy rápido y eso sí que ha mejorado” (E2\_VF1 A, l. 416, p. 12).

Otra añade: “antes tenías que mandar una nota y ahora es instantáneo. Le mandas un correo y enseguida te contestan” (E2\_VF1 E, l. 431, p. 13). Ambas respuestas subrayan la inmediatez, accesibilidad y eficiencia que ofrecen las plataformas digitales, facilitando una comunicación más eficiente.

Por otro lado, las de los centros privados/concertados comentan que sus hijos e hijas utilizan casi exclusivamente entornos digitales sin libros de texto tradicionales (entorno NCA [Nuevo Contexto de Aprendizaje] y otras herramientas como Google Classroom), tanto en el instituto como en el hogar. Para algunos, esta dependencia de la plataforma ha dificultado la comunicación entre el alumnado y el profesorado: “con el cambio de etapa [...] los docentes se limitan a comunicarse por la plataforma.

Entonces, si los niños no están muy habituados al uso de la plataforma y no están muy atentos, se pierden casi la mayoría de las cosas” (E2\_VF1 C, l. 362, p. 11). En cuanto a la comunicación con las familias, algunos también detectan barreras puesto que la interacción se realiza principalmente a través de la plataforma, lo que refuerza o incrementa la distancia entre la familia y el centro educativo: “nos comunicábamos a través de la plataforma, ya teníamos esa barrera con el centro, así que se ha mantenido” (E2\_VF1 C, l. 372, p. 11). En ambos casos la situación sugiere que la digitalización y también el cambio de etapa pueden, en algunos casos, aumentar la desconexión o falta de cercanía entre el centro educativo y las familias o el propio alumnado.

En general, las familias de centros públicos, menos habituadas a su utilización, tienden a valorar más positivamente las plataformas por la mejora y rapidez en la comunicación. Por su parte, las de los concertados/privados detectan mayores desafíos señalando problemas de comunicación y una cierta desconexión entre las familias y el centro educativo.

## 4. Discusión

Existen diferencias significativas en las plataformas seleccionadas por los centros educativos según su titularidad: los centros concertados suelen utilizar Google Classroom, mientras que los centros públicos emplean la plataforma de la Administración Educativa (Aules). Es decir, la plataforma promovida por la administración es utilizada exclusivamente por los centros públicos.

En cuanto al grado de integración y uso, también se observan diferencias. En los centros públicos, según el alumnado, el uso de la plataforma es menor y, en muchos casos, puntual, limitándose principalmente a la compartición de materiales y recursos por parte del profesorado.

Por el contrario, en los centros concertados, la plataforma tiene un uso más amplio, especialmente en la comunicación, avisos de tareas, actividades y pruebas de evaluación. Por lo tanto, se puede afirmar que los centros participantes en el estudio se encuentran en diferentes fases de aplicación en el ámbito organizativo: en los centros públicos, están en un estadio inicial de aplicación, mientras que en los privados se acercan más a una fase de integración (Area-Moreira *et al.*, 2020).

Esta percepción coincide en gran medida con la del profesorado, que utiliza la plataforma no solo como un canal de comunicación con el alumnado, las familias, otros docentes y la administración, sino también para gestionar los procesos de aprendizaje, especialmente en lo relacionado con la compartición de tareas y actividades. No obstante, en algunos casos se percibe un cierto hartazgo debido a la necesidad de estar constantemente atentos a las herramientas de comunicación instantánea, lo que hace que el trabajo docente se sienta omnipresente gracias a los dispositivos digitales. En este contexto, el derecho a la desconexión cobra una relevancia especial entre el colectivo docente, siendo fundamental que los centros establezcan protocolos para establecer límites en el trabajo docente (Massó-Guijarro *et al.*, 2024).

Curiosamente, esta cuestión es una de las más valoradas por las familias, quienes destacan que la inmediatez de las plataformas facilita una comunicación más eficiente, como señalaron Peirats *et al.* (2019), y como mejora de la interacción entre alumnos y profesorado (Massó-Guijarro *et al.*, 2024). Sin embargo, también se mencionan dificultades relacionadas con la falta de experiencia de las familias en el uso de estas herramientas, lo que puede convertirse en una barrera de acceso para quienes no están familiarizados con ellas o carecen de competencia digital.

En este sentido, las familias advierten que depender exclusivamente de estas plataformas, sin contar con otros canales de comunicación, genera una dependencia insana que impacta negativamente. Perciben el uso exclusivo de la plataforma como una barrera que reduce la cercanía entre el alumnado, las familias y el centro, brechas que estudios recientes han anticipado y que dificultan o distorsionan las relaciones ya existentes (Alonso-Sánchez *et al.*, 2024).

Según Pardo-Baldoví y San Martín (2020), la integración de tecnologías en la escuela no solo altera las prácticas educativas, sino que también transforma las narrativas escolares al incorporar elementos de la cultura tecnológica. Esto redefine la identidad de los docentes y de los miembros de la institución, ya que externaliza responsabilidades y debilita los lazos tradicionales. ¿Es la falta de comunicación con las familias responsabilidad de estas por no saber utilizar la plataforma, o corresponde a los centros acompañar a las familias en estas cuestiones?

Algunas familias reportan estos efectos menos positivos, especialmente cuando los centros hacen un uso intensivo de las plataformas. Este problema es mayor en los centros concertados que participaron en el estudio. La falta de interacción personal y la dependencia exclusiva de las plataformas digitales pueden ser dificultades que surgen una vez superada la fase de espectacularización (Bonavitta, 2010), y que se derivan de un uso más frecuente (Pardo, 2022).

Garantizar e incentivar la participación de los padres en la educación secundaria es crucial para fortalecer las relaciones entre la escuela y las familias, mejorar la vida escolar y fomentar un ambiente escolar saludable (Orrego *et al.*, 2023).

En este sentido, las plataformas educativas ofrecen una oportunidad que, si se utiliza adecuadamente, podría contribuir a mejorar la participación en la Educación Secundaria Obligatoria. Téngase en cuenta que, a pesar de que las familias reconocen los beneficios de involucrarse, muestran una baja implicación debido a la falta de conocimientos específicos, estrategias adecuadas o un sentimiento de pertenencia hacia los centros educativos (Hipólito-Ruiz *et al.*, 2024). Además, es fundamental que los centros desarrollen vías alternativas no tecnológicas para garantizar que toda la comunidad tenga oportunidades de participar.

Todos los alumnos que participaron en el estudio mostraron una actitud positiva hacia la incorporación de estas plataformas, independientemente de su uso, ya que las consideran facilitadoras del aprendizaje (Acosta-Corporan *et al.*, 2022; Peralta *et al.*, 2023). Por su parte, el profesorado valora la posibilidad de incluir recursos interactivos que motiven al alumnado, así como la regulación de los tiempos de aprendizaje a través de la retroalimentación que ofrecen las plataformas.

Este entorno, favorable tanto para el alumnado como para el profesorado, brinda una gran oportunidad para renovar la educación al facilitar el aprendizaje experiencial, la enseñanza por proyectos, la construcción activa del conocimiento, la colaboración y la personalización del aprendizaje (Area-Moreira y Adell-Segura, 2021). Aprovechar esta oportunidad requiere invertir esfuerzo en nuevas prácticas relacionadas con las tecnologías, proponiendo modelos de enseñanza que maximicen el uso de las tecnologías actuales (Cabero-Almenara, 2020) sin caer en el fetichismo tecnológico (Peirats *et al.*, 2019).

## 5. Conclusiones

Es más sencillo que los centros logren una transformación en el ámbito organizativo que en el pedagógico en cuanto al uso e integración de plataformas se refiere. En el ámbito organizativo, basta con garantizar la presencia del centro en Internet, fomentar una comunicación efectiva con las familias, involucrar al AMPA en la política TIC del centro y emplear las TIC para la coordinación docente y la gestión administrativa. En cambio, la transformación pedagógica implica un reto mayor, ya que requiere un cambio más profundo.

En este sentido, las dimensiones clave incluyen los proyectos propios del centro relacionados con las TIC, la participación en proyectos externos y redes educativas en línea, así como la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, implica la creación y gestión de recursos digitales para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, lo que demanda una adaptación significativa en las prácticas pedagógicas (Area-Moreira *et al.*, 2020).

Las tecnologías, y por extensión las plataformas educativas digitales, no solo distribuyen información, sino que establecen nuevos protocolos de prácticas sociales, promoviendo formas de aprendizaje más colaborativas e interactivas, basadas en la experiencia y la actividad, principios de la Escuela Nueva y Moderna. Es decir, ofrecen una gran oportunidad para renovar la educación, facilitando el aprendizaje experiencial, la enseñanza por proyectos, la construcción activa del conocimiento, la personalización del aprendizaje y la colaboración entre estudiantes (Area-Moreira y Adell-Segura, 2021; Cabero-Almenara, 2020).

En este contexto, el derecho a la desconexión cobra una relevancia especial para el colectivo docente. Aunque las plataformas permiten una comunicación bidireccional atemporal más efectiva que herramientas de mensajería instantánea como WhatsApp o Telegram, es crucial que el profesorado utilice el correo electrónico de manera adecuada, configure las notificaciones en sus dispositivos personales para las cuentas profesionales y siga directrices claras sobre los tiempos de respuesta a alumnos y familias fuera del horario escolar, con la supervisión del equipo directivo.

Aprender a atender a las familias y a los alumnos sin la presión de la inmediatez y respetando horarios razonables contribuirá a una mejor organización del alumnado en sus actividades diarias, reducirá la complacencia, fomentará la responsabilidad en el estudio y promoverá la búsqueda autónoma de soluciones académicas en una sociedad cada vez más impulsiva y menos paciente. Si la inmediatez que proporcionan las plataformas no se gestiona adecuadamente, puede llevar a que familias y alumnos se vuelvan excesivamente dependientes o pasivos del quehacer educativo.

A partir de los hallazgos, se recomienda que las políticas educativas en el ámbito digital promuevan una mayor equidad en el acceso y uso de plataformas, garantizando tanto la formación inicial como continua del profesorado, y el acompañamiento a las familias en el uso de estos entornos. Es necesario establecer protocolos institucionales claros sobre el derecho a la desconexión digital y fomentar modelos híbridos de comunicación que integren canales presenciales y digitales, evitando así brechas de participación. Asimismo, se sugiere que la selección y uso de plataformas digitales se alinee con criterios pedagógicos inclusivos y participativos, y no solo organizativos o administrativos.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, cabe mencionar, en primer lugar, el número de participantes que representan a cada uno de los agentes implicados: profesorado, alumnado y familias. A pesar de que se prestó especial atención a la representación de diversidad de cursos dentro de la etapa y de tipología de centros, en lo referido a titularidad y ubicación, sería recomendable en un futuro ampliar la muestra y conseguir la participación de centros de titularidad privada, para hacer posible una comparativa entre centros públicos, concertados y privados.

En segundo lugar, respecto al instrumento, una limitación importante detectada en la realización de este estudio ha sido su extensión, dado que la cantidad de cuestiones contempladas en el guion han supuesto entrevistas que, en algún caso, han superado las dos horas de duración, con la considerable fatiga que puede suponer para los participantes.

En tercer lugar, la última limitación se vincula a los agentes implicados, quedando pendiente la recogida de información respecto a representantes de la administración educativa o del sector editorial.

Por último, en cuanto a la prospectiva sería conveniente seguir investigando sobre el impacto y usos de las plataformas educativas en los institutos de Secundaria, partiendo de la identificación de limitaciones anteriormente señaladas, y realizar estudios comparativos con otros contextos del estado español en los que las políticas de digitalización sean distintas.

## 6. Referencias

- Acosta-Corporan, R., Martín-García, A. y Hernández-Martín, A. (2022). Level of Satisfaction in High School Students With the Use of Computer-Supported Collaborative Learning in the Classroom. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.2>
- Alonso-Sánchez, J. A., Mulero Henríquez, I. y Rodríguez Díaz Espino, M. G. (2024). La comunicación familia-centro educativo mediante las TIC. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 13(5), 62-74. <https://doi.org/10.30827/Digibug.89263>
- Area-Moreira, M y Adell-Segura, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 19(4), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Area-Moreira, M., Santana-Bonilla, P. J. y Sanabria-Mesa, A. L. (2020). La transformación digital de los centros escolares. Obstáculos y resistencias. *Digital Education Review*, 37, 15-31. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/30558>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal Ediciones.
- Bonavitta, P. (2010). La espectacularización del sujeto: la sociedad orwelliana. *Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura*, 69(9), 6-12. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35615>
- Bresser, L. C. (2014). La organización y el nuevo concepto de capital en el capitalismo tecnoburocrático. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 59, 35-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357533691002>
- Cabero-Almenara, J. (2020). Tecnología y enseñanza: retos y nuevas tecnologías y metodologías. *CITAS*, 6(1). <https://doi.org/10.15332/24224529.6356>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. <https://bit.ly/3Yglw6R>
- Fernández-Iglesias, R., Pereiro González, M. D. C., Cores Torres, A. y Gonçalves, D. A. R. (2021). Las plataformas de materiales didácticos digitales en Educación Infantil: ¿están adaptadas a las características del alumnado? *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 89-98. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12267>
- Ferrando-Rodríguez, M. L., Marín-Suelves, D., Gabarda-Méndez, V. y Ramón-Llin Mas, J. A. (2023). Profesorado universitario. ¿Consumidor o productor de contenidos digitales educativos? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 13-25. <https://doi.org/10.6018/reifop.543391>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

- Gabarda-Méndez, V. G., Baldoví, M. I. P., Cruz, M. S. y Suelves, D. M. (2025a). El docente digital: influencia de la formación inicial y permanente en la competencia digital docente. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 23, 1-13. <https://doi.org/10.46661/ijeri.10769>
- Gabarda-Méndez, V., Ferrando-Rodríguez, M. L. y Romero-Rodrigo, M. M. (2023). El docente como prosumidor de contenidos digitales: revisión de la literatura. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 12(3), 32-41. <https://doi.org/10.30827/Digibug.79658>
- Gabarda-Méndez, V., Gallardo Fernández, I. M., Martín Gómez, S., & García Murias, R. (2025b). Formación del profesorado y creación de materiales didácticos digitales: Estudio interetapas. *Revista Portuguesa de Educação*, 38(1), e25006. <https://doi.org/10.21814/rpe.36657>
- Gómez-Galán, J. (2017). Nuevos estilos de enseñanza en la era de la convergencia tecno-mediática: hacia una educación holística e integral. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 8, 60-78. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2601>
- Gómez-López, J. C. y Mera-Sornoza, M. B. (2023). La evolución de la comunicación humana en las plataformas digitales. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(1), 632-646. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i1>
- González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A. y Muñoz-Carril, P.C. (2020). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 62, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>
- Hernández, O. (2016). *Estadística Elemental para Ciencias Sociales*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Hipólito-Ruiz, N., Martínez-Martín, I., y Bejarano-Franco, M. T. (2024). Participación de las familias en los centros de secundaria, de lo institucional a lo transformador. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 69-86. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2024.44.04](https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.04)
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Traficantes de sueños.
- Malparida, J. N., Olmos, D., Ogozi, J. A. y Cruz, K. K. (2021). Mejora del proceso educativo a través de plataformas virtuales. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 26(5), 248-260. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.17>
- Martínez, D. (2000). La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente. En P. Gentili y G. Frigotto (Comps.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 213-220). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.

- Mas-García, V., Peirats-Chacón, J. y Gabarda-Méndez, V. (2024). Competencia digital en la formación permanente del profesorado: análisis comparativo entre la Comunidad Valenciana y Galicia. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 305-323. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37286>
- Massó-Guijarro, B., Herrera-Urizar, G., Folguera-Álvarez, S. y Alonso-Cano, C. (2024). Potencialidades y desafíos del uso de plataformas digitales educativas desde las voces de la comunidad educativa catalana. *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 87, 43-55. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3023>
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcedbook*. Sage Publications.
- Morozov, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico*. Katz Editores.
- Ordine, N. (2017). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- Orrego, R. I., Tapullima, L. C., Orrego, N. y Apagüño, A. V. (2023). Explorando las estrategias actuales para la integración de los padres de familia en el logro de aprendizajes en estudiantes de secundaria. *Revista de Climatología*, 23, 1278-1286. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.1278-1286>
- Pardo, I. (2022). *Impacto de las plataformas digitales en el profesorado de Educación Infantil y Primaria: la precarización del trabajo docente*. (Tesis Doctoral). Universitat de València, RODERIC. <https://roderic.uv.es/items/076d93cb-bd43-468d-b99c-3d5415ff26cc>
- Pardo-Baldoví, M. I. y San Martín-Alonso, Á. (2022). Tecnologías y cultura organizativa en los centros escolares: ¿La uberización de las relaciones laborales? *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 58, 161-179. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.72767>
- Peirats, J., Eirín, R. y Rodríguez, J. (2019). Visiones de los agentes implicados en el diseño, difusión y utilización de los materiales digitales educativos en portales educativos españoles. *Educar em Revista*, 35(77), 37-58. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68386>
- Peralta, L. E., Gaona, M. del P., Luna, M. L. y Bazán, M. V. (2023). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación secundaria: Una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 7(1), 000711. <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.1>
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.
- Vidal-Esteve, M. I., García Tort, E., Gabarda Méndez, V. y Gallardo Fernández, I. M. (2025). Análisis de la competencia digital en función de la etapa educativa y el rol docente. *Aloma: Revista De Psicología, Ciències De l'Educació I De l'Esport*, 43(1), 33-42. <https://doi.org/10.51698/aloma.2025.43.1.33-42>
- Vidal-Esteve, M. I., Vega-Navarro, A. y López-Gómez, S. (2019). Uso de materiales didácticos digitales en las aulas de Primaria. *Campus Virtuales*, 8(2), 103-119.
- Villamarín, M. L. V., Florencia, C. M., Avilés, M. E. Á. y Bajaña, L. A. C. (2022). Educación y gestión en tiempos de pospandemia. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 27(7), 236-247. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.16>

## CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

### Contribuciones de los/as autores/as:

**Conceptualización:** M.I.V.; **Software:** V.G. y M.R.; **Validación:** D.M., M.I.V., V.G. y M.R.; **Análisis formal:** D.M., M.I.V., V.G. y M.R.; **Curación de datos:** Apellidos, Nombres; **Redacción-Preparación del borrador original:** D.M., M.I.V., V.G. y M.R.; **Redacción-Revisión y Edición:** D.M., M.I.V., V.G. y M.R.; **Visualización:** M.R.; **Supervisión:** V.G.; **Administración de proyectos:** D.M., M.I.V., V.G. y M.R.; **Obtención de financiación:** D.M. **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** D.M., M.I.V., V.G. y M.R.

**Financiación:** Esta investigación recibió financiamiento externo.

**Agradecimientos:** Este artículo forma parte del Proyecto “Los materiales didácticos digitales en la Educación Secundaria Obligatoria. Análisis y propuestas para su uso escolar y sociofamiliar” (PID2022-137366OB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en la convocatoria de Proyectos de Generación del Conocimiento (IP1 Jesús Rodríguez, USC; IP2 Diana Marín-Suelves, UV).

**Nota:** Este estudio se llevó a cabo de acuerdo con la **Declaración de Helsinki**, que establece principios éticos para la investigación con seres humanos, siendo aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Compostela, USC (código de protocolo USC 70/2023 y 21/12/2023).

**Conflicto de intereses:** los autores declaran que no existen conflictos de interés.

### AUTOR/ES:

#### **Diana Marín-Suelves**

Universitat de València, España.

Tras realizar los estudios de Psicología (2003), Psicopedagogía (2004) y Magisterio (2006) con premio extraordinario, realicé mi tesis doctoral en el campo de la Psicología Social (2011), con una intervención centrada en la escuela primaria. He participado en varios proyectos de innovación e investigación financiados en convocatorias nacionales de I+D+I, como becaria de colaboración e investigación y actualmente como investigadora del grupo CRIE. Además, he presentado ponencias y comunicaciones a congresos nacionales e internacionales, y colaborado en revistas científicas como: Revista de Educación, RELATEC, Etic@net, LEEME, Comunicación y Pedagogía, Aula de Innovación Educativa o Cuadernos de Pedagogía. Los dos grandes temas en los que he centrado mi desarrollo profesional han sido la intervención psicoeducativa, la atención a la diversidad, el desarrollo positivo de niños y adolescentes y la competencia digital. Miembro de RUTE, RUEI, IARTEM y RIDIVI.

[diana.marin@uv.es](mailto:diana.marin@uv.es)

**Índice H: 24**

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-5346-8665>

**Scopus ID:** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57207617082>

**Google Scholar:** <https://scholar.google.es/citations?user=bl7ATdoAAAAJ&hl=es>

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Diana-Marin-Suelves>

**M<sup>a</sup> Isabel Vidal-Esteve**

Universitat de València, España.

Profesora Ayudante Doctora del Departament de Didàctica i Organització Escolar. Doctora con mención Cum Laude e Internacional en Educación por la Universidad de Valencia. Su tesis doctoral estuvo financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FPU17/00372). Grado en Maestra de Educación Primaria con mención en Pedagogía Terapéutica (Premio Extraordinario, 2015) y Máster en Educación Especial (2017). Obtuvo una beca de colaboración financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015-2016). Es colaboradora del grupo de investigación CRIE (GIUV2013-105) desde el inicio de su trayectoria, miembro de RUTE (Red Universitaria de Tecnología Educativa) y de RUEI (Red de Universidades y Educación Inclusiva). Las principales líneas de investigación sobre las que versa su estudio son la atención a la diversidad y la tecnología educativa. Cuenta con diversas publicaciones, de carácter nacional e internacional, sobre tecnología educativa, gamificación y materiales y estrategias didácticas.

[isabel.vidal@uv.es](mailto:isabel.vidal@uv.es)

**Índice H: 14**

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-3504-8114>

**Scopus ID:** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57215195348>

**Google Scholar:** <https://scholar.google.es/citations?user=IKMHQRIAAAAJ&hl=en>

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Isabel-Esteve>

**M. Mercedes Romero-Rodrigo**

Universitat de València, España.

Doctora en Educación por la Universitat de València. Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València. Su experiencia profesional incluye más de diez años en posiciones relacionadas con la atención y orientación a estudiantes, así como la formación docente y el desarrollo de recursos para la educación en línea. Imparte docencia en materias vinculadas a la organización escolar, la didáctica y las TIC. Colaboradora en diversos proyectos de investigación sobre políticas educativas y digitalización escolar. Miembro del grupo de investigación CRIE (Curriculum, Recursos e Instituciones Educativas de la Universitat de Valencia) y de la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE). Cuenta con publicaciones diversas sobre tecnología educativa, competencia digital y recursos pedagógicos.

[m.mercedes.romero@uv.es](mailto:m.mercedes.romero@uv.es)

**Índice H: 8**

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-9103-5668>

**Scopus ID:** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58555479500>

**Google Scholar:** <https://scholar.google.es/citations?user=td5AHJIAAAAAJ&hl=es>

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Mercedes-Romero-Rodrigo>

**Vicente Gabarda-Méndez**  
Universitat de València, España.

Doctor en Estudios Sociales y Políticos de la Educación, Máster en Educación Secundaria y Licenciado en Pedagogía por la Universitat de València. Profesor Permanente Laboral en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València. Cuenta con experiencia en docencia y gestión universitaria en instituciones de educación superior presenciales y en línea. Sus investigaciones se han centrado en la formación del profesorado, la tecnología educativa, la competencia digital y la política educativa. Ha sido miembro de diversas investigaciones financiadas a nivel estatal y autonómico y es miembro del grupo de investigación CRIE (Curriculum, Recursos e Instituciones Educativas de la Universitat de Valencia) y del grupo de investigación Innoeduca de la Universidad de Málaga.

[vicente.gabarda@uv.es](mailto:vicente.gabarda@uv.es)

**Índice H:** 19

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0001-6159-5173>

**Scopus ID:** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57205259691>

**Google Scholar:** <https://scholar.google.es/citations?user=oHfBCzIAAAAJ&hl=es&oi=ao>

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Vicente-Gabarda-Mendez>