


## La Coordinación TIC en la escuela de las plataformas: ¿*influencers* educativos o solucionadores de problemas?

M. Isabel Pardo Baldoví – Universitat de València

 0000-0002-8630-0818

Recepción: 01.10.2024 | Aceptado: 19.10.2024

Correspondencia a través de **ORCID**: M. Isabel Pardo Baldoví

 **0000-0002-8630-0818**

Citar: Pardo Baldoví, MI (2024). La Coordinación TIC en la escuela de las plataformas: ¿*influencers* educativos o solucionadores de problemas? *REIDOCREA*, 13(36), 519-529.

Financiación: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno Español en el marco de la convocatoria del 2016 del Programa de Ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU), con referencia FPU 16/04009

Estudio de investigación de Tesis Doctoral

Área o categoría del conocimiento: Didáctica y Organización Escolar

**Resumen:** La implementación de plataformas digitales en la escuela exige adoptar cambios organizativos, entre los cuales destaca la aparición de la Coordinación TIC de centro. En la literatura académica esta se presenta como dinamizador e impulsor de la innovación y la optimización digital. Ahora bien, ¿actúan los Coordinadores TIC como *influencers* educativos o su rol se inclina hacia el de solucionadores de problemas? Para atender a esta cuestión, el presente artículo sintetiza los principales resultados de una investigación (Referencia: FPU16/04009) en la que se analiza el quehacer cotidiano de la Coordinación TIC de centro. Partiendo del enfoque cualitativo, se desarrolla un estudio de campo en cuatro centros escolares donde se aplican distintas técnicas e instrumentos de recogida de la información (entrevistas, análisis documental y observación participante), que posteriormente es analizada mediante el Análisis del Discurso. Los resultados apuntan a que la Coordinación TIC es una figura sometida a una gran carga de trabajo técnico, con escaso reconocimiento formal, forzada a adoptar un rol híbrido, entre lo pedagógico y lo tecnológico. En conclusión, la Coordinación TIC supone la encarnación de la actual escuela de las plataformas, gestada en torno a la tecnificación y la precarización.

**Palabra clave:** Coordinación TIC

### ***ICT Coordination in the “platforms’ school”: educational influencers or problem solvers?***

**Abstract:** ICT Coordination. In the academic literature, this is presented as a dynamiser and promoter of innovation and digital optimisation. However, do ICT Coordinators act as educational influencers or do they tend to be problem solvers? To address this question, this article summarises the main results of a research study (Reference: FPU16/04009) that analyses the day-to-day work of the school's ICT co-ordinators. Based on the qualitative approach and the multiple case study proposal, a field study is carried out in four schools where different techniques and instruments are applied to collect information (interviews, documentary analysis and participant observation), which is subsequently analysed using discourse analysis. The results suggest that the ICT Coordinator is a figure subject to a heavy technical workload, with little formal recognition, and forced to adopt a hybrid role, between the pedagogical and the technological. In conclusion, ICT Coordination is the embodiment of today's platform school, built around technification and precarisation.

**Keyword:** ICT Coordination

### **Introducción**

La escuela actual es una institución cada vez más digitalizada, en la que diariamente los agentes educativos, y especialmente el profesorado, utilizan una amplia variedad de artefactos tecnológicos (Marín Suelves et al., 2021). Entre ellos, destacan las plataformas digitales (Williamson, 2021), que en los últimos años se han convertido en el epicentro de la organización escolar, no solo por la asunción cotidiana de estos elementos por parte del profesorado, sino también por el impulso protagonizado por las distintas Administraciones educativas, que han destinado importantes esfuerzos, tanto personales como económicos, para ofrecer un cuantioso catálogo de plataformas digitales institucionales. Las cuales, en la mayoría de los casos, son herramientas de uso prescriptivo para los centros escolares públicos.

A medida que las plataformas digitales se implementan efectivamente en el trabajo cotidiano del profesorado, aumenta también el equipamiento y la infraestructura digital de los centros escolares, con la introducción de tecnologías que se tornan progresivamente más complejas y sofisticadas. Este fenómeno ha derivado en la adopción de cambios organizativos en el sistema educativo que permitan dar cabida a estos nuevos artefactos y, sobre todo, que consoliden y legitimen su uso entre el profesorado (Buchanan y McPherson, 2020).

Atendiendo a la realidad del sistema educativo español, estas cuestiones se han materializado, principalmente, en dos aspectos distintos. Por un lado, encontramos el creciente auge de la Competencia Digital Docente plasmado tanto en la creación del Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), adaptado del Marco Europeo de Competencia Digital Docente o DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017), como en las demandas y exigencias de capacitación del profesorado en la misma. Cuya última novedad ha sido la publicación del Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre la certificación, acreditación y reconocimiento de la Competencia Digital Docente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), y las consecuentes adaptaciones de las respectivas comunidades autónomas. Estas iniciativas apelan a discursos basados en la importancia de que el profesorado desarrolle las habilidades y destrezas necesarias para utilizar el creciente equipamiento digital de los centros escolares.

Junto a ello, otra de las medidas adoptadas para favorecer la transformación digital y la plataformización de la esfera educativa, y para tratar de minimizar las resistencias (y las problemáticas) que esta metamorfosis suscita entre el profesorado, es la creación de la Coordinación TIC de los centros escolares. Se trata de un profesional caracterizado por poseer un alto dominio de las competencias digitales y de su aplicación en la educación (Valverde-Berrocoso y Sosa-Díaz, 2014). La Coordinación TIC de centro, diariamente, no solo debe atender a incidencias y aspectos relacionados con el correcto funcionamiento de la infraestructura digital de los centros educativos, sino que también se encarga de fomentar y motivar el trabajo digital del claustro (Espuny Vidal et al., 2012), dinamizar la innovación con tecnologías en el centro escolar (Llamas Salguero y Ruiz Peña, 2015), e incluso de formar al resto del profesorado en el uso de las tecnologías digitales (Hernández Rivero et al., 2011).

Estas funciones coinciden con los atributos que Bazarra y Casanova (2019) asocian con los *influencers* educativos. Quienes son definidos por estas autoras como docentes que no solo adoptan un rol activo en la difusión y promoción de las tecnologías digitales en la educación, sino que animan a la comunidad educativa a avanzar en este sentido, actuando como dinamizadores y animadores. En definitiva, que constituyen una suerte de “líderes inspiracionales”, de gurús, que orientan y acompañan en el proceso de transformación digital de la escuela.

Conectando estos planteamientos con la figura que nos ocupa, es decir, con la Coordinación TIC, se aprecia que estos profesionales se encargan de desarrollar tareas cuantiosas y diversas en los centros escolares, lo que ilustra el perfil polivalente de esta figura. A su vez, estas aumentan a medida que se incrementa el equipamiento digital, por lo que, progresivamente, requieren de más dedicación, tiempo y esfuerzo. Sin embargo, los coordinadores y las coordinadoras TIC no se dedican en exclusividad a las tareas anteriormente citadas. Sino que, en todos los casos, compaginan la atención a la dimensión tecnológica de los centros escolares con su rol como docente, desempeñando también su trabajo pedagógico en las aulas, bien sea como docentes tutores o como docentes especialistas. Lo cual contribuye a incrementar todavía más la

complejidad que gravita en torno a este cargo, así como el volumen de trabajo de quienes lo desempeñan.

La información expuesta hasta el momento evidencia que, si bien esta figura forma parte de nuestro sistema educativo desde hace prácticamente dos décadas, su estudio y análisis continúa siendo pertinente y necesario, por la trascendencia que ostenta en el proceso de cambio, al ser calificada por González-Pérez (2017, p. 116) como la “piedra angular del cambio tecnológico” en la escuela. Tesis que coincide con el planteamiento de Sosa Alonso y Bethencourt Aguilar (2019), quienes definen la Coordinación TIC como “una pieza clave para la integración de las tecnologías en el sistema educativo”, apelando una vez más al aura de los *influencers* educativos. Ahora bien, además de estas cuestiones, resulta innegable que la Coordinación TIC es una figura compleja, travesada por las tensiones derivadas de su carácter dual e híbrido, entro lo pedagógico y lo tecnológico (o incluso técnico).

Partiendo de esta premisa, en el presente artículo nos preguntamos: ¿cómo se desarrolla y ejerce la Coordinación TIC en la actual escuela de las plataformas?, ¿qué rol adoptan estos profesionales, se erigen verdaderamente como *influencers* educativos o su papel es más propio de una persona solucionadora de problemas? Con el objetivo de dar respuesta a esta pregunta, se ha desarrollado una investigación en la que se analiza en profundidad el rol de la Coordinación TIC en la escuela actual.

Pese a la relevancia de esta figura, son escasas las investigaciones que abordan esta temática. De hecho, en el proceso de revisión de la literatura efectuado únicamente se han detectado los trabajos anteriormente citados. Además, los resultados de la búsqueda apuntan a que la comunidad científica contempla esta cuestión como un aspecto ya superado, dado que el estudio más reciente data del año 2019, siendo el citado trabajo desarrollado por Sosa Alonso y Bethencourt Aguilar (2019). Así, si bien la Coordinación TIC era limitadamente estudiada en la década anterior, ya no constituye un foco de atención prioritario, precisamente por la hegemonía de las investigaciones que se centran en el primero de los cambios organizativos anteriormente mencionados, es decir, en la competencia digital docente.

Esta ausencia de estudios actuales centrados en el análisis de la Coordinación TIC de centro constituye, a nuestro juicio, una importante laguna de investigación. Porque el proceso de plataformización y digitalización de la escuela transcurre de forma acelerada e imparable, lo que plantea retos constantes a esta figura, sumida en una continua espiral de transformación. Además, la pandemia de Covid-19 actuó como un potente revulsivo para la metamorfosis digital de la esfera educativa, cuyas consecuencias permanecen vigentes en la actualidad, visibles en la consolidación de la plataformización de los centros escolares, donde el trabajo digital se ha generalizado. Estos fenómenos transcurrieron con posterioridad al año 2019, en el cual está fechado el último trabajo que aborda este aspecto. Por ello, es importante acometer investigaciones que profundicen en el estado de esta cuestión en la actualidad, tal y como pretende hacer el presente trabajo.

### **Objetivos**

Partiendo del escenario anteriormente esbozado, este artículo transfiere resultados de una investigación de tesis doctoral financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno Español en el marco de la convocatoria del Programa de Ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU), con referencia FPU 16/04009, centrada en analizar el impacto de la plataformización sobre el trabajo del profesorado.

En concreto, el objetivo de este artículo es analizar en profundidad la figura de la Coordinación TIC de los centros escolares, partiendo del contexto de la Comunitat Valenciana. Para ello, se indagará en las tareas desarrolladas por estos docentes, así como en las condiciones en las que desarrollan su trabajo, tanto desde el punto de vista de la regulación como de aquello que Jackson (2001) calificó como “la vida en las aulas”, es decir, en su quehacer cotidiano.

## Método

La investigación desarrollada se ha vertebrado en el enfoque cualitativo, con la intención de indagar en profundidad en el objeto de estudio al natural (Flick, 2015), y a partir de las experiencias, vivencias y narraciones del propio profesorado (Denzin y Lincoln, 2012). En este sentido, el objeto de estudio se torna sujeto, ya que se investiga la Coordinación TIC con y junto a docentes que desempeñan este rol en centros escolares.

El diseño de investigación ha constado de 5 fases distintas que han permitido ir profundizando progresivamente en el tema de estudio, y que responden al esquema representado en la Figura 1.

**Figura 1.**  
Fases de la investigación.



La primera fase se corresponde con el planteamiento de la investigación, detallando el objetivo de la misma, y planificando el diseño y los procedimientos a seguir. En esta fase no solo se formula el objeto de estudio, sino que también se establecen las propuestas epistemológicas y metodológicas que vertebran el estudio.

A continuación, se ha efectuado una revisión de la literatura académica relacionada con el objeto de estudio, con el objetivo de contextualizar la investigación y aproximarnos a la realidad a estudiar mediante el análisis de los trabajos de otros autores y autoras.

Tras ello, se ha procedido al desarrollo de un estudio de campo en cuatro centros escolares de la Comunitat Valenciana, situados en la provincia de València, con la finalidad de analizar de primera mano cómo transcurre el trabajo cotidiano de los Coordinadores y Coordinadoras TIC. En este sentido, el trabajo de campo constituye una fase fundamental del diseño de la investigación, porque permite analizar el objeto de estudio en profundidad, de primera mano y partiendo de la propia realidad de los profesionales que desempeñan la Coordinación TIC. Por ello, en el siguiente subepígrafe se expondrá los detalles de este estudio de campo.

Continuando con el procedimiento de investigación, tras el estudio de campo se ha procedido a la clasificación, síntesis y análisis de la información recopilada, con el objetivo de extraer los principales resultados derivados de la misma, los cuales se han

puesto en relación y discusión con la literatura académica relacionada. Para ello, se ha empleado un procedimiento vertebrado en torno al análisis del discurso (Van Dijk, 1985), en base al cual la información ha sido clasificada en tres categorías distintas: el papel formal o estatus de la Coordinación TIC, sus tareas y responsabilidades, y su identidad como docente en la escuela digital.

Finalmente, la última fase consiste en el establecimiento de las conclusiones de la investigación, con el propósito de generar conocimiento sobre la realidad estudiada.

### **Estudio de campo**

Como se ha comentado, la pieza angular de la investigación la constituye un estudio de campo que se ha desarrollado en cuatro centros escolares valencianos, los cuales han sido seleccionados deliberadamente (Patton, 2002), mediante la estrategia de selección por propósito o intencional (Morse, 2015) atendiendo a criterios previamente establecidos y conectados con el objetivo de la investigación. En concreto, estos criterios de selección han sido: 1) Centros educativos de Educación Infantil y Primaria, 2) Predisposición y aceptación de los centros escolares a participar en la investigación, 3) Poseer Plan Digital de centro, 4) Trabajar de forma cotidiana con tecnologías digitales en las aulas, 5) Generalización de plataformas digitales como herramientas de trabajo en el centro escolar, tanto en la dimensión organizativa como en la didáctica, 6) Paridad de sexos entre las personas Coordinadoras TIC, y 7) Contemplar distintas tipologías de centros escolares. A raíz de ello, en la investigación han participado un total de 4 centros escolares con las características recogidas en la Tabla 1.

**Tabla 1.**

Características de los centros escolares participantes en la investigación.

Centros	Contexto	Carácter	Alumnado	Profesorado
Centro 1	Semiurbano	Público	475	29
Centro 2	Urbano	Público	293	22
Centro 3	Rural	Público	393	24
Centro 4	Urbano	Concertado	225	19

Como se muestra en la tabla anterior, tres de los cuatro centros escolares participantes en la investigación eran de carácter público, y el restante era privado-concertado, perteneciente a una orden religiosa católica. Dos de ellos se situaban en contextos urbanos, concretamente en la ciudad de València, otro se sitúa en una localidad semiurbana de 12.000 habitantes, y otro en una zona rural. Por lo que respecta a los centros públicos, este último es un Colegio Rural Agrupado (CRA) que cuenta con aularios en dos municipios distintos, y entre los otros dos centros encontramos un CEIP y un Colegio Singular (tipología anteriormente denominada como CAES).

Atendiendo a estos cuatro centros, el estudio de campo se desarrolla según la propuesta de estudio de casos múltiples (Stake, 2005; Yin, 2018), dirigida a la comprensión de la realidad de forma global y compleja, en su propio contexto, y nutriéndose de las perspectivas y visiones de sus agentes. Es por ello que en el estudio participan activamente los 4 coordinadores TIC de los centros escolares participantes, quienes presentan las características que se muestran en la Tabla 2.

**Tabla 2.**

Características de los Coordinadores y Coordinadoras TIC participantes.

Centros	Edad	Género	Experiencia docente
Centro 1	45	Hombre	17 años
Centro 2	48	Mujer	22 años
Centro 3	42	Hombre	13 años
Centro 4	40	Mujer	12 años

Como puede apreciarse en la tabla anterior, hay paridad de sexos entre las personas coordinadoras TIC participantes, contando en la investigación con dos hombres y dos mujeres. Todos se encuentran en la década de los cuarenta respecto a la edad, y poseen más de 10 años de experiencia docente.

Sus testimonios y experiencias han sido recogidos a través de la realización de entrevistas individuales en profundidad de tipología semiestructurada con guiones diseñados *ad hoc* para la investigación. Estos guiones incluían una sección inicial destinada al registro de datos contextuales e identificativos sobre la persona entrevistada y sobre la situación de entrevista. Y, posteriormente, un listado de preguntas relacionadas con 4 dimensiones distintas, como: la regulación de su figura, las tareas que desarrollan cotidianamente, la carga de trabajo y la relación con el resto de miembros del claustro. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 45 y 70 minutos, se grabaron en audio con el permiso de los entrevistados, y fueron posteriormente transcritas de forma literal para su análisis. Previamente, las personas entrevistadas aprobaron la transcripción para su uso en la investigación.

La entrevista ha constituido un instrumento principal para el avance de la investigación, dado su potencial para reflexionar de forma compartida sobre la realidad (Kvale, 2011; Qu y Dumay, 2011), ahondando en los detalles y entresijos de la Coordinación TIC. Pero, además, la información recopilada mediante las entrevistas se ha complementado con la aplicación de otras técnicas e instrumentos de investigación. En concreto, se ha realizado un análisis documental de Plan Digital de los cuatro centros escolares participantes, con el propósito de indagar en el rol formal que desempeñan los Coordinadores y Coordinadoras TIC, y en los proyectos y tareas relacionados con las tecnologías digitales que se explicitan en el mismo. Y también se han desarrollado sesiones de observación participante en las aulas, para poder observar y estudiar en primera persona la cotidianidad del trabajo de la Coordinación TIC de centro.

Ahora, una vez expuestos los detalles del diseño de investigación y del estudio de campo desarrollado, en el epígrafe siguiente se presentarán los principales resultados obtenidos.

## Resultados

A continuación, se exponen los resultados más relevantes emergidos de la investigación desarrollada, en base a las categorías establecidas en el proceso de análisis de la información, las cuales quedan reflejadas en la Figura 2.

**Figura 2.**

Dimensiones de presentación de resultados en base a las categorías de análisis.



Como se detalla en la anterior figura, en primer lugar, se expondrán los resultados relativos al papel formal que la Coordinación TIC ostenta en la Comunitat Valenciana, incidiendo en su estatus oficial y su estatus en los centros escolares. Seguidamente, se pasará a sintetizar los hallazgos relacionados con las tareas y responsabilidades que desempeñan los Coordinadores y Coordinadoras TIC. Por último, se incidirá en los cambios en la identidad docente que experimenta esta figura.

### ***El estatus de la Coordinación TIC en la Comunitat Valenciana: entre lo formal y lo oculto***

En el contexto de la Comunitat Valenciana, la Coordinación TIC de centro se crea a nivel formal a partir del curso escolar 2008-2009. Esta figura se establece con carácter de coordinación docente en las instrucciones de inicio de curso mediante la Resolución de 8 de julio de 2008 (Comunitat Valenciana, Conselleria de Educación, 2008b). Desde este momento, la figura ha sido regulada en las sucesivas Instrucciones de inicio de curso, que han ido concretando o matizando información sobre sus responsabilidades y funciones.

Al hilo de ello, conviene destacar un aspecto que llama poderosamente la atención, relativo a la asignación horaria destinada a esta figura. Inicialmente, se reconocían 2 horas lectivas y 2 horas complementarias para dedicación a las tareas propias de la Coordinación TIC. Sin embargo, posteriormente esta dedicación ha desaparecido, lo que redundo en una importante precarización de las condiciones de trabajo de los Coordinadores y Coordinadoras TIC, quienes deben asumir importantes y cuantiosas tareas, sin contar con reconocimiento ni tiempo para ello.

La supresión de la dedicación horaria oficial ha dado pie a la adopción de cambios organizativos extraoficiales (y, en ocasiones, al margen de la regulación formal) en los centros escolares, con el fin de permitir y facilitar el trabajo de la Coordinación TIC. Lo que la ha ido convirtiendo en una figura que gravita en torno al escaso reconocimiento formal, y a la preponderancia que ostenta a nivel oculto, dada la urgencia y la necesidad de la actual escuela digital.

Este fenómeno se aprecia en los centros escolares participantes en la investigación, quienes adoptan fórmulas diversas que van desde reservar una a tres horas de dedicación a la semana para los Coordinadores y Coordinadoras TIC. Asignación que, sin embargo, continúa resultando insuficiente desde la perspectiva de las personas que ostentan esta figura, quienes señalan en las entrevistas que este cargo les exige “muchas dedicación” (ECTICC4, l. 651-652) y que para ello deben destinar “horas todas las que quieras [...] Y en casa muchísimas, muchísimas. Yo me paso el día enganchada a esto” (ECTICC2, l. 568-571). Estas afirmaciones remiten, una vez más, a las tareas que deben afrontar y resolver los Coordinadores y Coordinadoras TIC, aspecto en el que se incide en el epígrafe siguiente.

### ***Tareas y responsabilidades de la Coordinación TIC: el avance hacia la tecnificación***

Como se ha expuesto en la introducción, la literatura académica atribuye múltiples funciones y responsabilidades a la Coordinación TIC de centro, que van mucho más allá de la mera resolución de problemas informáticos. Entre estas, se listan la dinamización de proyectos e iniciativas relacionadas con las tecnologías digitales en el centro escolar, el impulso a la innovación docente vinculada a lo digital, y la formación y capacitación del profesorado en habilidades y destrezas propias de la Competencia Digital Docente

(Espuny Vidal et al., 2012; Hernández Rivero et al., 2011; Llamas Salguero y Ruiz Peña, 2015).

Atendiendo a la información recopilada, se aprecia que las personas que ostentan la Coordinación TIC tratan de encarnar estos postulados en sus respectivos centros, erigiéndose como una especie de *influencers* educativos (Bazarra y Casanova, 2019) que animan y promueven al resto de sus colegas en la implementación del trabajo digital. Todos ellos presentan un elevado manejo digital, y participan activamente en iniciativas relacionadas con el tema. En concreto, del análisis de los Plan TIC de los centros escolares participantes se desprende que la Coordinación TIC de centro gestiona las páginas web y las redes sociales de los centros escolares, lidera la implementación de proyectos de digitalización educativa, y suscribe acuerdos o adquiere licencias para trabajar con determinadas herramientas digitales.

Además, para que este impulso dé sus frutos, las personas Coordinadoras TIC también destinan esfuerzos a mostrar herramientas digitales en los claustros y a formar a sus compañeros y compañeras, como ellos mismos manifiestan en las entrevistas, afirmando que realizan “sesiones formativas [...] a los compañeros, explicándoles [...] la página web, la utilización del blog, todas las cositas” (ECTICC1, l. 289-292), o relatando que “di un curso a todo el profesorado, de tecnologías a nivel de herramientas digitales de cómo trabajar” (ECTICC2, l. 72-74).

No obstante, pese a estos esfuerzos y dedicación, la principal tarea de la que se ocupa la Coordinación TIC de centros (en cuanto a volumen de trabajo se refiere) es a la resolución de problemas informáticos, como ellos mismos plantean en las entrevistas, aludiendo a que sobre todo destinan su tiempo a “solucionar problemas de los compañeros. Problemas que tienen y que causan” (ECTICC1, l. 920). Lo que les exige estar “las 24 horas al día, [...] disponible para cualquier teclita que pueda surgir” (ECTICC1, l. 662-663). Aspectos que pudieron ratificarse en las observaciones efectuadas en las aulas de los Coordinadores y Coordinadoras TIC, donde continuamente llegaban docentes o alumnado solicitando la ayuda y la atención de esta figura para resolver cuestiones técnicas o fallos informáticos.

Estos aspectos les fuerzan a adoptar un cariz eminentemente técnico, de solucionadores de problemas. Hasta el punto de que, en conversaciones mantenidas durante el estudio de campo con la Dirección escolar de los centros participantes o con otros docentes de los mismos, los Coordinadores y Coordinadoras TIC eran denominados por el profesorado como “encargados de TIC” o incluso como “informáticos”. Estas cuestiones apuntan que la Coordinación TIC no solo exige la asunción de nuevas tareas, sino también de nuevos roles que pueden ejercer su impacto en la configuración de las identidades docentes, como se detalla a continuación.

### ***La Coordinación TIC: identidad docente híbrida***

Como se ha indicado en el epígrafe anterior, la tarea o función que mayor volumen de trabajo exige a la Coordinación TIC de centro es la resolución de problemas informáticos de carácter técnico. La urgencia y cantidad de este tipo de incidencias provoca que la dimensión técnica de la Coordinación TIC acabe por fagocitar a la dimensión didáctica o pedagógica, que debería ser la que prevaleciera en esta figura, y que es justamente la que se destaca a nivel discursivo en la literatura académica sobre la materia.

Esto provoca que la Coordinación TIC sea una figura híbrida, por un lado, porque habita en los intersticios de dos lógicas, la analógica (todavía muy presente en la escuela) y la digital, de la cual se muestra como precursor en el centro escolar. Pero, especialmente,



porque asume funciones diversas, e incluso contradictorias, que oscilan entre el componente pedagógico y el componente técnico. Anteponiéndose este último cada vez más, a medida que crece la infraestructura digital de los centros escolares, y las exigencias y demandas sociales respecto a introducir las tecnologías en las aulas.

En base a ello, las personas que ostentan la Coordinación TIC de centro se ven interpeladas a adoptar una identidad que podríamos denominar como dual o híbrida, entre el *influencer* educativo y el solucionador de problemas técnicos. Incliniéndose la balanza hacia uno u otro sentido en función de distintos aspectos, como el discurso hegemónico y socialmente asumido, que los presenta y pregona como transformadores educativos; o la urgencia y la realidad cotidiana de los centros escolares, que les fuerza a atender a cuestiones puramente mecánicas y técnicas, que acaban alineando su quehacer al propio de un técnico o informático, y que le llevan a convertirse en una especie de “persona para todo”.

Esta situación no es del gusto de estos profesionales, quienes llegan a denunciarla, como ellos mismos señalan declarando que “todos los coordinadores TIC nos quejamos de lo mismo” (ECTICC4, l. 639-640). Pese a ello, la acaban asumiendo por considerarla inherente a la figura que ocupan, como se desprende cuando justifican que “siempre me ha gustado la informática, y el tema de los ordenadores y entonces a partir de ahí, pues bueno...” (ECTICC3, l. 567-573).

Estos aspectos evidencian la complejidad que gravita en torno a la Coordinación TIC, que constituye una figura atrapada en la encrucijada, en el sentido en que contribuye a perpetuar su concepción como docente innovador y transformador, pero que es incapaz de escapar a la inercia de las dificultades, de la intensificación del trabajo y de la precarización de la actual escuela de las plataformas. Fenómenos que se evidencian claramente en la siguiente declaración de uno de los Coordinadores TIC participantes, quien expone que:

la realidad es que los compañeros tienen problemas, y [...] vienen a buscarte constantemente [...] que a uno no se le enchufe por la mañana cuando llega el ordenador, ya vienen a buscarte; que no le va Internet, ya vienen a buscarte; [...] Y ese aspecto sí que molesta un poco a la función docente, porque no son dos horas dentro de tu horario. (ECTICC1, l. 649-662)

La afirmación anterior ilustra los “malabares” que los Coordinadores y Coordinadoras TIC deben hacer para compaginar sus dos dimensiones de trabajo, que acaban por convertirse en dos facetas distintas de su actividad como docentes. Aspectos en los que seguiremos profundizando seguidamente.

### **Discusión: La Coordinación TIC, encarnación de lo técnico y lo precario de la escuela de las plataformas**

La investigación realizada ha puesto de manifiesto que la Coordinación TIC constituye una pieza clave en la organización escolar actual. Aspecto que se deriva de la relevancia y amplia presencia que las tecnologías, y más específicamente las plataformas digitales, ostentan en la esfera educativa. Esta tesis coincide con el estudio realizado por González-Pérez (2017), que enfatiza la importancia de esta figura y del trabajo que desempeña para el buen funcionamiento de los centros escolares.

Partiendo de lo expuesto, podemos concluir que la Coordinación TIC constituye un rol indispensable para la supervivencia de la actual escuela de las plataformas. No obstante, pese a su importancia en la realidad y en la cotidianeidad de los centros

escolares, la información analizada desvela que se trata de una figura escasamente valorada a nivel formal. Frente a las múltiples solicitudes y peticiones que diariamente recibe del resto de compañeros y compañeras del claustro, no cuenta con apoyos ni reconocimientos explícitos ni a nivel de regulación, ni a nivel de incentivos.

Más todavía, se trata de una figura que no solo está poco reconocida, sino que también está sujeta a una profunda precarización que emana del carácter urgente de las tareas a las que debe atender, y también de la creciente infraestructura digital con la que cuentan los centros escolares en la actualidad. Un proceso que, además, se revela no solo como creciente, sino también como imparable. Estos hechos se evidencian incluso en el discurso que la Administración Educativa valenciana dirige a los Coordinadores y Coordinadoras TIC, y que queda recogido en el siguiente extracto de los materiales didácticos de la formación destinada a la Coordinación TIC de centro:

Todas y todos hemos ‘sufrido’ la necesidad urgente de una reparación, de una ayuda ante un equipo que no arranca... La solicitud por parte del equipo directivo de ser el «técnico» que contrate una empresa, que gestione una compra, que instale una red de centro... Pero y si yo no lo hago, ¿quién lo hará? (Generalitat Valenciana, s.f.c.)

En el fragmento anterior la Administración Educativa anima veladamente a asumir como naturales e inevitables, como inherentes a su función, tareas que están completamente alejadas de la función docente tal y como se concibe de forma tradicional, es decir, como agente de conocimiento. Esto evidencia que la transformación digital de los centros escolares no consiste en la implementación de artefactos tecnológicos diversos, en la puesta en práctica de proyectos o en la creación de nuevas figuras de coordinación docente, como lo es la Coordinación TIC. Más allá de todo esto, la verdadera transformación digital de los centros escolares pasa por transformar al propio profesorado, por modificar sus referentes, sus valores y sus esquemas de pensamiento y de acción, los principios axiológicos que guían su trabajo y, en definitiva, su propia identidad docente (Pardo-Baldoví et al., 2023).

Esto provoca que la configuración de la identidad docente de los profesionales que ejercen la Coordinación TIC de centro sea un fenómeno travesado por las tensiones y las dualidades. Precisamente por la posición singular que ostentan, y por las propias contradicciones inherentes a su figura. Dado que la gran variedad de tareas técnicas que reclaman la atención (y la acción) de la Coordinación TIC pone en jaque las tesis ampliamente defendidas por la literatura académica reciente sobre la materia, que sitúan el énfasis en el potencial transformador de la Coordinación TIC (Llamas Salguero y Ruiz Peña, 2015), presentándolo como un dinamizador de la transformación digital de la escuela (Espuny et al., 2012), y como un docente innovador y promotor de la innovación en su centro escolar (Hernández Rivero et al., 2011). Pese a que las pretensiones de los Coordinadores y de las Coordinadoras TIC sí que van en esta línea, todo queda en papel mojado en una escuela cada vez más líquida y ubicua, pero a la vez más saturada y tensionada, inundada por el trabajo con plataformas digitales, y sus múltiples exigencias.

En conclusión, la Coordinación TIC es una figura claramente deudora del modelo social hegemónico, y de la tecnificación y la precarización inherentes. Una figura con aspiraciones de *influencer* educativo (Bazarra y Casanova, 2019), con voluntad de erigirse en agente de cambio, en impulsor de la innovación y de la transformación digital, en líder aspiracional para sus colegas, en dinamizador de la vida en el centro escolar, en definitiva, en referente de la escuela de las plataformas. La cual le acaba, precisamente, imponiendo un importante volumen de trabajo asociado a aspectos que distan significativamente de este rol de *influencer* educativo. Un trabajo que no remite a la activación de ideas, ni a la materialización de propuestas, sino que le convierte y le

reduce a actuar como un mero solucionador de problemas. Como un mero peón al servicio de los engranajes de la escuela de las plataformas, y del capitalismo de plataformas que la sustenta.

## Referencias

- Bazarra, L., & Casanova, O (2019). Influencers educativos. ¿Cómo transformarnos en adultos inspiracionales? SM.
- Buchanan, R, & McPherson, A (2020). Teachers and learners in a time of big data. *Journal of Philosophy in schools*, 6(1), 26-43. <https://doi.org/10.21913/jps.v6i1.1566>
- Denzin, K, & Lincoln, N (Coords.). (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Espuny Vidal, C, Gisbert Cervera, M, ..., & González Martínez, J (2012). El coordinador TIC en los centros educativos: funciones para la dinamización e incorporación didáctica de las TIC en las actividades de aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (41), 7-18.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Generalitat Valenciana (s.f.c). *Curso de formación inicial para la coordinación TIC*.
- González-Pérez, A (2017). Technological dynamism of school through the leadership of the ICT coordinator. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 115-125.
- Hernández Rivero, V, Castro León, F, & Vega Navarro, A.(2011). El coordinador TIC en la escuela: Análisis de su papel en procesos de innovación. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 15(1), 323-335.
- INTEF (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- Jackson, PW (2001). *La vida en las aulas*. Morata.
- Kvale, S (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Llamas Salguero, F, & Ruiz Peña, FJ (2015). La coordinación TIC y la formación del profesorado como elementos impulsores de la renovación pedagógica en el centro educativo. *Enseñanza & Teaching*, 33(2), 105-121, <https://doi.org/105-121.10.14201/et2015332105121>
- Marín Suelves, D, Santana Bonilla, PJ, & Castro Rodríguez, MM (2021). Escuela Digital: estrategias y materiales didácticos digitales en Educación Infantil y Primaria. *Revista Iberoamericana De Educación*, 85(1), 9-13. <https://doi.org/10.35362/rie8514179>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Resolución de 1 de julio de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre la certificación, acreditación y reconocimiento de la competencia digital docente. *Boletín Oficial del Estado*, 12-07-2022, 166, 97982-97986. <https://www.boe.es/eli/es/res/2022/07/01/l6>
- Morse, JM (2015). Analytic Strategies and Sample Size. *Qualitative Health Research*, 25(10), 1317-1318. <https://doi.org/10.1177/1049732315602867>
- Pardo-Baldoví, MI, San Martín-Alonso, Á, & Peirats-Chacón, J (2023). The Smart Classroom: Learning Challenges in the Digital Ecosystem. *Education Sciences*, 13(7). <https://doi.org/10.3390/educsci13070662>
- Patton, M (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE.
- Qu, SQ, & Dumay, J (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting and Management*, 8(3), 238-264. <https://doi.org/10.1108/11766091111162070>
- Redecker, C, & Punie, Y (2017). *Digital Competence of Educators DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/178382>
- Stake, RE (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). SAGE Publications.
- Valverde-Berrocoso, J, & Sosa-Díaz, MJ (2014). Centros educativos e-competentes en el modelo 1:1. el papel del equipo directivo, la coordinación tic y el clima organizativo. *Profesorado*, 18(3), 41-62.
- Williamson, B (2021). Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e)valuation of higher education. *Critical Studies in Education*, 62(1), 50-66. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1737556>
- Yin, RK (2018). *Case study research and applications: design and methods*. SAGE.