



Early Childhood Education Teacher Training in Social Networks, Online Resources and New Technologies: a Content Analysis

Paula Peregrina Nieves, Emilio Crisol Moya,
María Jesús Caurel Cara and Carmen del Pilar Gallardo Montes

EasyChair preprints are intended for rapid dissemination of research results and are integrated with the rest of EasyChair.

October 24, 2022

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN REDES SOCIALES, RECURSOS ONLINE Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: UN ANÁLISIS DE CONTENIDO

Paula Peregrina Nievas, Universidad de Granada, España
(paulaperegrina@correo.ugr.es)

Emilio Crisol Moya, Universidad de Granada, España
(ecrisol@ugr.es)

María Jesús Caurcel Cara, Universidad de Granada, España
(caurcel@ugr.es)

Carmen del Pilar Gallardo Montes, Universidad de Granada, España
(cgallardo@ugr.es)

Resumen: Las nuevas tecnologías han marcado un antes y un después en la sociedad y por tanto, también han tenido repercusión tanto en el sistema educativo como en la investigación educativa, influenciados principalmente por los nuevos canales de comunicación como es el caso de las redes sociales. Las redes sociales han pasado a ser un espacio en el que compartir, intercambiar y difundir conocimientos entre los miembros de la comunidad educativa, a pesar de que esa no era la función para las que habían sido creadas. Por ello, es importante que los docentes sepan cómo aprovechar y crear un espacio de comunicación usando como herramienta las redes sociales. Los objetivos del presente estudio son: 1) analizar la formación que reciben los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil sobre redes sociales y nuevas tecnologías 2) conocer cómo se aborda la enseñanza de las nuevas tecnologías y redes sociales en las Universidades Públicas de Andalucía y 3) analizar si la formación que reciben los

estudiantes de Educación Infantil es la suficiente para el correcto desarrollo de su labor profesional. Como metodología se realizó un análisis de contenido, el cual permitía pasar datos de corte cualitativo a cuantitativo. Las categorías analizadas fueron: “Redes sociales”, “Recursos Online” y “Nuevas tecnologías”. Se tuvieron en cuenta los planes de estudio de las Universidades Públicas de Andalucía (España) del curso 2022/2023. Los resultados de los análisis de estos planes mostraron que a pesar de la importancia del uso de redes sociales y las nuevas tecnologías en el contexto educativo, los planes de estudio apenas abordaban la temática. Dando así a entender, que la formación que recibían los futuros docentes no era la suficiente para que pudieran exprimir al máximo los recursos que tanto nuevas tecnologías como redes sociales ofrecen.

Palabras clave: Redes sociales; análisis de contenido; docentes en formación, Educación Infantil.

Abstract: New technologies have marked a before and after in society and therefore, they have also had an impact on both the educational system and educational research, mainly influenced by new communication channels such as social networks. Social networks have become a space in which to share, exchange and disseminate knowledge among members of the educational community, despite the fact that this was not the function for which they were created. It is therefore important for teachers to know how to take advantage of and create a communication space using social networks as a tool. The objectives of this study are: 1) To analyze the training that Early Childhood Education Teacher Training students receive on social networks and new technologies 2) To find out how the teaching of

new technologies and social networks is approached in the Public Universities of Andalusia and 3) To analyze whether the training that Early Childhood Education students receive is sufficient for the correct development of their professional work. As a methodology, a content analysis was carried out, which allowed us to convert qualitative data into quantitative data. The categories analyzed were: "Social networks", "Online resources" and "New technologies". The study plans of the Public Universities of Andalusia (Spain) for the academic year 2022/2023 were taken into account. The results of the analysis of these curricula showed that despite the importance of the use of social networks and new technologies in the educational context, the curricula barely addressed the subject. This suggests that the training received by future teachers was not sufficient to enable them to make the most of the resources that both new technologies and social networks offer.

Keywords: Social networks; content analysis; trainee teachers, Early Childhood Education.

1. INTRODUCCIÓN

La aparición de las nuevas tecnologías a partir de los años sesenta (coincidiendo con la creación de Internet) hasta la actualidad, ha dado lugar a un cambio en el modo de vida de las personas (Gialamas et al., 2013 y Meates, 2020). La tecnología ha pasado a ser un elemento esencial en la vida diaria (Burgos y Justicia, 2021).

Según Pérez (2005), se conoce como nuevas tecnologías al conjunto de todas las tecnologías digitales y sistemas de comunicación, que van más allá del vídeo o la televisión, lo que engloba ordenadores, tablets, cámaras digitales, consolas o teléfonos móviles entre otros dispositivos.

La aparición de las nuevas tecnologías ha influido en aspectos como las formas de comunicación o las nuevas actividades de ocio (Burgos y Justicia, 2021). Es importante destacar el hecho de que las nuevas generaciones han crecido y están creciendo rodeadas de estas nuevas tecnologías, provocando como establecen Acosta-Silva y Muñoz (2012), que haya menores que superan a los adultos en la pista tecnológica, pues perciben a la tecnología como un elemento más de su vida cotidiana.

Estas son algunas de las razones por las que el sistema educativo se ha visto inmerso en la necesidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y al uso de Internet. Por eso la investigación educativa, ha incluido entre sus líneas de investigación, el estudio de las nuevas tecnologías en el campo de la Educación.

Se han dado estudios que hablan sobre los posibles perjuicios que pueden causar el excesivo uso de las nuevas tecnologías y el Internet. Agreda et al. (2016), Fuller et al. (2017) y Labrador et al. (2013) señalan como principal riesgo entre el alumnado la adición al uso de Internet, redes sociales y videoconsolas. Fuller et al. (2017) también destacan como perjuicios: el exceso de tiempo frente a las pantallas que derivan en insomnio, dolores de cabeza, problemas de visión, etc.

López García (2018) señala en su estudio que es importante que los profesionales de la educación sean conscientes tanto de los perjuicios como los beneficios de las nuevas tecnologías, ya que tienen la posibilidad de utilizadas como aliadas para la prevención de los malos hábitos, así como para su aplicación didáctica en el aula.

Sin embargo, también se han dado estudios que señalan los beneficios que pueden obtener a partir de un correcto uso de las nuevas

tecnologías. Según Quiroga et al. (2019), el uso de aparatos electrónicos en edades tempranas presenta ventajas como un mayor desarrollo de habilidades motoras, del pensamiento matemático, de la creatividad, del pensamiento crítico o de la resolución de problemas. También presenta beneficios en el alumnado con discapacidad como medio para aprender a aprender o comunicarse (Escobar et al., 2016).

Por estas razones, el sistema educativo se ha visto envuelto en una serie de cambios que han hecho que se dé lugar a la creación de redes de comunicación docentes, al desarrollo de recursos online o la aplicación de las nuevas tecnologías en el aula. En el caso de las redes sociales, de acuerdo a lo establecido por Garrigós et al. (2010), estas han permitido la desaparición de barreras físicas, culturales e incluso lingüísticas. Además, las redes sociales, debido a su capacidad de alcance, han dado lugar a la posibilidad de difundir contenido a un mayor número de personas en un tiempo récord.

Los docentes deben ser conscientes del alcance y las posibilidades de uso que ofrecen las nuevas tecnologías para alfabetizar digitalmente a su alumnado (Orozco et al. 2017).

En un estudio llevado a cabo por Garrigós et al. (2010) se señala que las redes sociales han permitido una mejora de la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, con respecto a la relación que existía antes del uso de redes sociales.

La docencia online ha creado una mayor proximidad entre el profesorado y el estudiantado, ya que la inmediatez y la posibilidad de conectarse desde cualquier lugar, ha hecho que algunos aspectos del aula, como las reuniones con las familias o las tutorías individuales se hayan

trasladado a entornos virtuales. Además, las plataformas online para docentes juegan un papel fundamental en la planificación y en el desarrollo de actividades estas acciones formativas, como por ejemplo: dar lugar a la creación de recursos online que permiten facilitar y amenizar el aprendizaje del alumnado (Túñez y Sixto, 2012)

Son pocas las investigaciones que han abordado la temática sobre la formación de los docentes y el uso de las redes sociales. Por ejemplo, en una investigación llevada a cabo por Túñez y Sixto (2012), se establece que la red social *Facebook* en este caso, debe entenderse como un complemento para la docencia y un espacio suplementario que debe gestionarse sin olvidar que se trata de una red personal que los alumnos valoran como un buen escenario para la reflexión y el aprendizaje. Según los autores, *Facebook* presenta ventajas e inconvenientes para la docencia, como casi todas las herramientas de enseñanza porque no es un espacio virtual adaptado como entorno docente sino, al contrario, una actividad docente adaptada a los usos característicos de un entorno social y personal.

En otro estudio, Amador et al. (2015) establecen que los docentes han desarrollado competencias técnicas y tecnológicas de manera significativa para hacer parte de su hacer cotidiano en el interior del aula a través de recursos y dispositivos informáticos que también están al alcance de los estudiantes, sin importar a qué nivel educativo se dirija.

Marín y Cabero (2019) en su monográfico, señalan que las posibilidades de comunicación, de colaboración y de cooperación que las redes sociales ofrecen a todos los miembros de la comunidad educativa, han dado lugar a que se le otorgue el calificativo de “educativas”.

En la investigación llevada a cabo por Aguilera et al. (2021), se establece que los docentes deben tener un criterio selectivo que permita: seleccionar material de calidad, ser capaz de adaptarlo a las características del alumnado y saber diferenciar entre entretenimiento y aprendizaje.

Estos hechos permiten observar que los docentes tanto en formación como en ejercicio, muestran dificultades para dar respuesta completa al alumnado y para abordar el uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales como recursos didácticos en las aulas. Por ello, es fundamental conocer cómo es la formación que los docentes en formación de los Grados de Educación Infantil reciben durante su etapa universitaria.

Por estas razones expuestas y centrando el estudio en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España), los objetivos establecidos para este trabajo son: (1) analizar la formación que reciben los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil sobre redes sociales y nuevas tecnologías, (2) conocer cómo se aborda la enseñanza de las nuevas tecnologías y redes sociales en las Universidades Públicas de Andalucía, y (3) analizar si la formación que reciben los estudiantes de Educación Infantil es la suficiente para el correcto desarrollo de su labor profesional.

2. METODOLOGÍA

La metodología que se ha utilizado para llevar a cabo este estudio correspondió al análisis de contenido, descrito según Bardín (1986) como “un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes” (p.8).

Como afirma López Noguero (2002): “con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo

el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse” (p.173).

El análisis se realizó llevando a cabo un proceso de codificación a través de un sistema de categorías que posibilitó la transformación de datos brutos a unidades, permitiendo así una descripción de las características del contenido en forma cuantitativa.

2.1. Procedimiento

En primer lugar, se seleccionaron las unidades de análisis (de muestreo, de contexto y de registro) y se prosiguió con la definición de las categorías a analizar. Por último, se realizó la codificación de los Planes de Estudio del Grado de Educación Infantil de las Universidades Públicas de Andalucía del curso 2022/2023, atendiendo a los siguientes criterios:

- a) La presencia o ausencia en el texto de las unidades de registro.
- b) La frecuencia ponderada con que dicha unidad aparece en el documento.

Esta ponderación se realizó de esta forma ya que se consideró de mayor valor su aparición en un tipo de asignaturas que otras debido a su obligatoriedad. Se distribuyeron los siguientes valores: unidades de registro encontradas en asignaturas básicas: valor 3, obligatorias: valor 2 y optativa: valor 1.

2.2. Unidades de análisis

Siguiendo la metodología establecida por López Noguero (2002), se han establecido las siguientes unidades de análisis con el fin de acotar la búsqueda:

Unidades de muestreo: las asignaturas troncales, obligatorias y optativas que contienen los Planes de Estudios de la Titulación de Maestro de Educación Infantil que en la actualidad se imparten en las Universidades Públicas de Andalucía (Universidades de Almería, Cádiz, Córdoba, Jaén, Granada, Huelva, Málaga y Sevilla), concretamente las guías docentes de las asignaturas del curso 2022/2023.

Unidades de contexto: se estableció la frase como unidad de contexto, o en su caso el conjunto de palabras que den significado a la unidad de registro.

Unidades de registro: la unidad de registro fue la palabra, o la expresión que aludía a cada una de las categorías descritas posteriormente.

2.3. Categorías

Se establecieron tres categorías a analizar en los Planes de Estudio. Se establecieron las siguientes definiciones de cada categoría con el fin de acotar el contenido de estas:

Redes sociales (RS): esta categoría abarca todos contenidos que se abordan que tengan relación con el uso de las redes sociales en el ámbito docente, destinados a la comunicación y difusión entre los miembros de la comunidad educativa. Es importante señalar que en esta categoría no incluyen recursos que puedan ser utilizados en el aula.

Recursos online (RO): esta categoría hace referencia a todos los contenidos de las guías docentes que tengan relación directa con los

recursos online en el aula de Educación Infantil, es decir, que mencionen la creación, uso, o evaluación de los recursos disponibles en la red.

Nuevas tecnologías (NT): en esta última categoría, se incluyen todos los contenidos que tengan relación con el adecuado uso de las nuevas tecnologías en el aula de Educación Infantil y sus posibles aplicaciones didácticas. En esta categoría también se incluyen los contenidos relacionados con el uso de Internet y la alfabetización digital de los docentes.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados codificados obtenidos en el análisis de las guías didácticas de los planes de estudio del Grado de Educación Infantil (Tabla 1).

Del total de 325 guías docentes que se analizaron de las Universidades Públicas de Andalucía correspondientes al curso 2022/2023, únicamente en el 7,4% ($n = 24$) se hacía mención a las categorías de “Redes sociales”, “Recursos Online” o “Nuevas tecnologías”. De las 24 asignaturas que sí presentaban las categorías analizadas, 10 eran básicas (41,7%), 8 obligatorias (33,3%) y 6 optativas (25,0%).

Las Universidades andaluzas que obtuvieron una mayor ponderación total, y por tanto, tuvieron mayor aparición las categorías definidas fueron la Universidad de Almería con un valor de 19 y la Universidad de Granada con un valor de 15.

Le siguió tanto la Universidad de Jaén como la Universidad de Huelva, con una ponderación total de 14. Después, la Universidad de Sevilla con una ponderación de 9 y la Universidad de Córdoba con una ponderación de 7. Las universidades que presentaron los valores más bajos fueron la

Universidad de Cádiz y la Universidad de Málaga, con una ponderación de 2.

En cuanto a la aparición de las categorías en las guías de las asignaturas, la categoría “Nuevas tecnologías” apareció en 20 guías didácticas, es decir en el 6,1% de las guías analizadas, siendo la categoría que tuvo mayor presencia. La categoría de “Recursos Online” apareció en el 2,8% guías didácticas ($n = 9$) y la categoría “Redes Sociales” apareció en el 2,1% de las guías docentes ($n = 7$), siendo la categoría que se dio con menos frecuencia.

Tabla 1

Ponderación obtenida por cada Universidad tras la categorización.

Universidad	Nº asignaturas	Nº asignaturas Donde aparecen las categorías	Categorías			Ponderación	TOTAL	
			RS	RO	NT			
Almería	B	16	2	2	1	2	$5 \times 3 = 15$	19
	OB	9	1	0	1	0	$1 \times 2 = 1$	
	OP	8	1	1	1	1	$3 \times 1 = 3$	
Cádiz	B	15	0	0	0	0	$0 \times 3 = 0$	2
	OB	10	1	0	1	0	$1 \times 2 = 2$	
	OP	15	0	0	0	0	$0 \times 1 = 0$	
Córdoba	B	17	1	0	1	1	$2 \times 3 = 6$	7
	OB	11	0	0	0	0	$0 \times 2 = 0$	
	OP	14	1	0	0	1	$1 \times 1 = 1$	
Jaén	B	17	3	1	0	3	$3 \times 4 = 12$	14
	OB	14	0	0	0	0	$0 \times 2 = 0$	
	OP	14	1	0	1	1	$2 \times 1 = 2$	

Granada	B	15	1	1	1	1	$3 \times 3 = 9$	
	OB	10	3	0	0	3	$3 \times 2 = 6$	15
	OP	15	0	0	0	0	$0 \times 1 = 0$	
Huelva	B	18	2	1	1	2	$4 \times 3 = 12$	
	OB	12	1	0	0	1	$1 \times 2 = 2$	14
	OP	17	0	0	0	0	$0 \times 1 = 0$	
Málaga	B	16	0	0	0	0	$0 \times 3 = 0$	
	OB	10	1	0	0	1	$1 \times 2 = 2$	2
	OP	13	0	0	0	0	$0 \times 1 = 0$	
Sevilla	B	15	1	0	1	1	$2 \times 3 = 6$	
	OB	10	1	0	0	1	$1 \times 2 = 2$	9
	OP	14	1	0	0	1	$1 \times 1 = 1$	
Total		325	24	7	9	20		82

**Nota: B = “Básica”; OB = “Obligatoria”; OP = “Optativa”; RS = Redes Sociales, RO = Recursos Online, NT = Nuevas tecnologías*

La Tabla 2 muestra las asignaturas en las se dieron las categorías y cuáles eran. La universidad en la que más guías didácticas contenían las categorías fue la Universidad de Almería con un total de 7 guías docentes.

De las asignaturas que contenían las categorías, 6 pertenecían a la rama de Recursos Tecnológicos y TIC (en las Universidades de Almería, Córdoba, Jaén, Granada y Sevilla). También, se dieron 3 asignaturas de la rama de Didáctica de las Matemáticas (en las Universidades de Almería, Cádiz y Granada) y 3 asignaturas de la rama de Didáctica de la Lengua (en las Universidades de Málaga y Sevilla).

También aparecieron las categorías en guías docentes de las ramas de Sociología como era el caso de las Universidades de Almería y Jaén, de Observación sistemática en la Universidad de Almería, de Acción tutorial en la Universidad de Almería, Didáctica de las Ciencias Experimentales en la Universidad de Almería, Organización de Centros en la Universidad de Jaén, Didáctica de las Lenguas Extranjeras en las Universidades de Granada y Huelva y Didáctica de la Música en la Universidad de Sevilla.

Únicamente tres asignaturas contenían de forma simultánea las tres categorías analizadas: “Recursos didáctico tecnológicos y Dinamización Científica aplicados a la Educación Infantil” de la Universidad de Almería, “Recursos didáctico-tecnológicos aplicados a la Educación Infantil” de la Universidad de Granada y “Corrientes y experiencias renovadoras en Educación Infantil” (Universidad de Huelva).

Tabla 2

Distribución del registro de categorías según asignatura, tipo de asignatura, universidad en la que se imparte y categorías que aparecen

Universidad	Asignatura	Tipo de asignatura	Categorías		
			RS	RO	NT
Almería	Sociología de la Educación y de la Familia Observación Sistemática y análisis de contextos Acción tutorial y Atención a la Infancia Desarrollo del Pensamiento Matemático en Educación Infantil Recursos didáctico tecnológicos y Dinamización Científica aplicados a la Educación Infantil	B		X	X
		B	X		X
		B		X	
		OB		X	
		OP	X	X	X

Cádiz	Desarrollo del Pensamiento Matemático en Educación Infantil	OB		X	
		B			
Córdoba	Educación mediática y dimensión educativa de las TICs			X	X
	Introducción a la robótica	OP			X
Jaén	Entornos culturales y socialización en las aulas	B	X		X
	Familia, sociedad y redes de comunicación	B			X
	Organización escolar: tiempos, espacios medios y recursos en Educación Infantil	B			X
	Elaboración y evaluación de materiales TIC para Infantil y Primaria	OP		X	X
Granada	Recursos didáctico-tecnológicos aplicado a la Educación Infantil	B	X	X	X
	Lengua extranjera y su didáctica (inglés)	OB			X
	Lengua extranjera y su didáctica (francés)	OB			X
	Pensamiento matemático infantil	OB			X
Huelva	Corrientes y experiencia renovadoras en Educación Infantil	B	X	X	X
	Cultura infantil, valores y medios de comunicación	B			X
	Didáctica de la lengua extranjera (inglés)	OB			X
Málaga	Desarrollo de las habilidades lingüísticas	OB			X
Sevilla	Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación Aplicadas a Educación Infantil	B		X	X
	Desarrollo de las habilidades lingüísticas	OB			X
	Música, espectáculos y Medios de Comunicación	OP			X

* Nota: B = “Básica”; OB = “Obligatoria”; OP = “Optativa”; RS=Redes Sociales, RO = Recursos Online, NT = Nuevas tecnologías

4. DISCUSIÓN

Sin duda, el uso de las Internet y de las redes sociales ha dado lugar a un cambio en el sistema educativo y en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Tal y como señalan Marín y Cabero (2019) las redes sociales han asumido el calificativo de “educativas”, hecho que ha sido posible gracias a las posibilidades de colaboración, cooperación y comunicación que ofrecen las redes sociales.

El presente estudio tenía como objetivo conocer cómo era la formación en materia de redes sociales, recursos online y nuevas tecnologías que recibían los docentes en formación del Grado de Maestro de Educación Infantil de las Universidades de Andalucía Públicas. Los resultados revelaron de acuerdo a las categorías analizadas, que las temáticas seleccionadas no eran aspectos muy tenidos en cuenta en los Planes de Estudio de las Universidades Públicas de Andalucía, ya que las categorías sólo aparecían en el 7,4% de las asignaturas que se impartían en los Grados de Educación Infantil.

Sin embargo, se debería tener en cuenta el hecho de que el 41,7% de las asignaturas que abordaban esta temática eran básicas, es decir, que todo el alumnado debía cursarlas de forma obligatoria para obtener el título de graduado. Lo que garantizaba que todo estudiante que obtuviera el título de Maestro de Educación Infantil, iba a recibir algo de formación con respecto a redes sociales, recursos online y nuevas tecnologías.

La escasa aparición de la categoría “Redes sociales”, a pesar de la potencialidad y la relevancia que presenta en la sociedad actual, daba a entender que los planes de estudio no abordaban suficientemente este tipo de formación, y por tanto, las nuevas generaciones de docentes carecían de una formación completa en esta área.

Es reseñable, el hecho de que las 7 guías didácticas en las que aparecía la categoría de “Redes sociales”, no se mencionaba ningún tipo de contenido

relacionado con las redes sociales de uso más común entre la población como puede ser *Facebook*, *Instagram* o *Twitter*.

En las guías docentes que contenían la categoría de “Redes sociales”, se hacía referencia a ellas como las posibilidades de formación en la red para docentes, el uso de Internet como método para contemplar el panorama educativo europeo, el uso de repositorios institucionales para depositar o consultar investigaciones del área de Educación o la consulta de revistas científicas.

Únicamente, en la Universidad de Almería, en la asignatura de “Acción Tutorial y Atención en la Infancia” mencionaba a las redes sociales como un espacio en el que difundir experiencias educativas. Esta situación podría desencadenar en un desaprovechamiento del uso de las redes sociales como espacio de difusión de conocimientos, puesta en común y eliminación de las barreras escuela-sociedad.

5. CONCLUSIONES

En cuanto a las limitaciones del estudio, no se presentó ninguna dificultad reseñable durante su realización, únicamente se dieron dificultades a la hora de definir las categorías a analizar ya que las guías docentes denominaban de diferente forma conceptos similares.

Tras el análisis del contenido, se debería tener en cuenta que aunque en las guías didácticas apareciese que se abordaba y se trabajaba la temática, la formación podría seguir sin resultar completa para los docentes en formación.

De cara a futuras investigaciones, sería interesante plantear un estudio con los futuros docentes de Educación Infantil para conocer su opinión

sobre si la formación recibida en materia de redes sociales y nuevas tecnologías resulta suficiente para su futuro desarrollo de la profesión docente. Este estudio ayudaría a tener una visión más clara sobre la formación en materia de nuevas tecnologías y redes sociales que se está ofreciendo en el contexto andaluz y ayudaría a una mejora de la misma en los futuros Planes de Estudio, así como a acercarnos a un modelo de escuela más conectada con la sociedad, donde los docente puedan crear de las redes sociales y las nuevas tecnologías una herramienta educativa más.

Las conclusiones que se obtuvieron del presente estudio:

1. Las nuevas tecnologías y las redes sociales han propiciado cambios tanto en la sociedad como en el sistema educativo.
2. Las redes sociales han permitido un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.
3. La Universidad que mayor ponderación obtuvo, y por tanto, en la que se asume que se trabajaba más sobre nuevas tecnologías, redes sociales y recursos online, fue la Universidad de Almería que presentó un valor de 19.
4. Por el contrario, los Planes de Estudios en los que menos se dieron las categorías establecidas fueron tanto la Universidad de Málaga como la Universidad de Cádiz. Ambas obtuvieron una ponderación de valor 2.
5. El análisis de contenido de los Planes de Estudio de los Grados de Maestro de Educación de Infantil que se imparten en las Universidades Públicas de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España), reveló que a pesar de la importancia de las

nuevas tecnologías, las redes sociales y los recursos online en la labor docente, no era una temática que estuviese muy presente en la formación de los futuros docentes.

6. Las futuras generaciones de docentes que se incorporarán al aula habrán convivido con las redes sociales y el uso de Internet, y por tanto serán alfabetos digitales. Sin embargo, se deberá tener en cuenta que a pesar de que conozcan el funcionamiento de las redes sociales, es posible que desconozcan los posibles usos, posibilidades y alcances que estas pueden tener en el campo de la Educación.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta-Silva, D., y Muñoz, G. (2012). Juventud Digital: Revisión de algunas aseveraciones negativas sobre la relación jóvenes-nuevas tecnologías. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 107-130. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/RevistaLatinoamericana/article/view/588>

Agreda, M., Hinojo, M., y Aznar, I. (2016). Estudio evaluativo del impacto de las nuevas tecnologías en la juventud y adolescencia en la provincia de granada, España. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 7(4), 61-77. <https://revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/61>

- Aguilera, R.; García, S. y Escola, J. (2021) Las redes sociales como herramienta de formación docente: reflexiones y experiencias personales. *Transformar*, 2(1), 30-40.
- Amador, G., Suárez, J., Orellana, N. y Díaz, M. (2015). Transformaciones comunicativas en el ambiente de aprendizaje de una institución beneficiaria de CPE cuando los docentes desarrollan competencias técnicas y tecnológicas e incorporan TIC en la actividad conjunta. *Sientia et Technica*, 20(1), 88-94. <https://doi.org/10.22517/23447214.9289>
- Bardín, L. (1986). Análisis de contenido. Akal.
- Burgos, A.C. y Justicia, A. (2021) *Nuevas tecnologías en Edades Tempranas (0-12 años): Percepción Familiar*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Granada.
- Escobar, J. P., Arroyo, R., Benavente, C., Díaz, R., Garolera, M., Sepúlveda, A., Urzúa, D., y Veliz, S. (2016). Requisitos, retos y oportunidades en el contexto del desarrollo de nuevas tecnologías con niños para niños con discapacidad. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 127- 143. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5986225>
- Fuller, C., Lehman, E., Hicks, S., y Novick, M. B. (2017). Bedtime Use of Technology and Associated Sleep Problems in Children. *Global Pediatric Health*, 4, 1-8. <https://doi.org/10.1177/2333794X17736972>
- Gialamas, V., Nikolopouiou, K., y Kutromanos, G. (2013). Student teachers' perceptions about the impact of internet usage on their

learning and jobs. *Computers & Education*, 62, 1-7. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.012>

Labrador, F. J., Villadangos, S. M., Crespo, M., y Becoña, E. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de uso problemático de nuevas tecnologías (UPNT). *Anales de psicología*, 29(3), 836- 847. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.159291>

López García, C. (2018). El desarrollo de la competencia digital. Una reflexión desde el punto de vista de la adicción a las TIC en la educación. In López-García, C., & Manso, J. (Eds.), *Transforming education for a changing world*. (1-9). Eindhoven.

López Noguero, F. (2002) El Análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación* (4), 167-179.

Marín-Díaz, V., y Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), pp. 25-33. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.24248>

Meates, J. (2020). Problematic digital technology use of children and adolescents: Psychological impact. *Teachers and Curriculum*, 20(1), 51–62. <https://doi.org/10.15663/tandc.v20i1>

Orozco, G.H., Tejedor, F.J. y Calvo, M.I. (2017). Meta-Análisis sobre el efecto del Software Educativo en alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 35-52. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.240351>

- Pérez, M. (2005). Nuevas tecnologías y educación. Cuadernos de *Psicopedagogía*, 5(9).
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492005000100007#end
- Quiroga, L. P., Jaramillo, S., y Vanegas, O. L. (2019). Ventajas y desventajas de las TIC en la educación “Desde la primera infancia hasta la educación superior”. *Revista de Educación y Pensamiento*, 26(26), 77-85.
<http://www.educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/103>
- Túñez, M. y Sixto, J. (2012) Las Redes Sociales Como Entorno Docente: Análisis Del Uso De Facebook En La Docencia Universitaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 77-92.
<https://idus.us.es/handle/11441/22656>
- Universidad de Almería (2022) Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil.
<https://www.ual.es/estudios/grados/presentacion/plandeestudios/1715>
- Universidad de Cádiz (2022) Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil. <https://asignaturas.uca.es/asig/?titulo=1119>
- Universidad de Córdoba (2022) Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil. <https://www.uco.es/educacion/es/infantil-planificacion-de-la-ensenanza>

Universidad de Granada (2022) Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil. <https://grados.ugr.es/infantil/pages/infoacademica/estudios>

Universidad de Huelva (2022) Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil. <https://www.uhu.es/fedu/?q=iacademicagraedui&op=guiasdocentes2223>

Universidad de Jaén (2022) Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil. <https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2018-19/1/120A>

Universidad de Málaga (2022) Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil. <https://www.uma.es/grado-en-educacion-infantil/info/115331/plan-de-estudios-del-grado-en-educacion-infantil-2018/>

Universidad de Sevilla (2022) Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil. <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-educacion-infantil#edit-group-plani>