

Vol. 19, Núm. 4, 2017

¿Son los futuros educadores sociales residentes digitales?

Are Future Social Educators Digital Residents?

Marcos Cabezas González (*) mcabezasgo@usal.es

Sonia Casillas Martín (*) scasillasma@usal.es

(*) Universidad de Salamanca
(Recibido: 22 de abril de 2016; Aceptado para su publicación: 6 de junio de 2016)

Cómo citar: Cabezas, M. y Casillas, S. (2017). ¿Son los futuros educadores sociales residentes digitales? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 61-72. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1369>

Resumen

La competencia digital debe constituir una capacidad importante en el desarrollo profesional de la Educación Social. Este artículo presenta una investigación cuya finalidad es conocer la autoevaluación que los estudiantes de la Titulación de Grado en Educación Social de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (España) realizan sobre su competencia digital. La metodología seguida fue cuantitativa, no experimental y descriptiva, y se ha utilizado la encuesta electrónica como medio de recolección de datos. Entre los resultados cabe destacar que los alumnos autoevalúan su actitud hacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de manera muy positiva, su manejo de una forma más moderada y su conocimiento como escaso. Queda demostrado que no tienen un nivel de competencia digital adecuado a su condición de "residentes digitales" (generaciones posteriores a los años 80) y que no tienen las suficientes capacidades como para utilizar las TIC en su vida académica y futuro profesional.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación, Tecnología educacional, Educación Social.

Abstract

Digital competence is an important ability in professional development in social education. This research seeks to gather information on students' self-assessment of digital competence in the bachelor's degree in social education at the School of Education of the University of Salamanca (Spain). The methodology followed was quantitative, non-experimental and descriptive, and electronic surveys were used to collect data. One noteworthy result is the fact that students assess their own attitude toward Information and Communications Technology (ICT) in a very positive light, their ICT use more moderately, and their knowledge of ICT as poor. The study shows that students do not have a level of digital competence commensurate with their status as "digital residents" (generations born after the 1980s), or adequate capabilities to use ICT in their academic and future professional lives.

Keywords: Information and Communication Technologies, Educational Technology, Social Education

I. Introducción

Vivimos en una sociedad denominada “de la información”, caracterizada por tener una organización en la que la generación, el procesamiento y la transferencia de información son los pilares fundamentales de la productividad y el poder (Benavent, Pulido y Martínez, 2010; Castells, 1999). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han supuesto un cambio tan determinante que es necesario formar a los ciudadanos para vivir en este tipo de sociedad (Hernández, López y Sánchez, 2014; Suárez, Almerich, Gallardo y Aliaga, 2013).

Las TIC están presentes en todos los sectores, desde las grandes multinacionales hasta las PYMES (Pequeñas y Medianas Empresas), gobiernos, administraciones, universidades, centros educativos, organizaciones sociales, profesionales, y particulares (Calvo y Ospina, 2014; Colombo, 2006; Roblizo y Cózar, 2015), y el Educador Social como profesional del ámbito socioeducativo no puede permanecer ajeno a ellas. Puede encontrar en las mismas un potencial técnico para su formación continua, además de nuevos caminos y alternativas para la acción socioeducativa, la educación y la participación ciudadana (López y Esteban, 2008). Y es obvio que si estos profesionales quieren utilizarlas en su desarrollo profesional han de estar alfabetizados digitalmente; el Educador Social debe:

[Convertirse en] agente que potencia y facilita la adaptación del individuo a la sociedad favoreciendo su socialización, y es precisamente en la actualidad donde este profesional adquiere mayor relevancia, dado que las tecnologías influyen en las interacciones con los demás, en la incorporación activa como ciudadanos, en el desenvolvimiento en la sociedad y en el propio desarrollo comunitario y social”. (Sampedro, 2015, p. 11).

La formación en TIC es un requisito inevitable para cualquier Educador Social que quiera estar en armonía con su época. Debe conocer, investigar, experimentar e innovar con ellas, con actitud participativa y crítica ante la Sociedad de la Información. La Educación Social tiene que reflexionar profundamente sobre el uso educativo de las TIC, su adaptación a los diferentes ámbitos profesionales, los impactos que provocan, las nuevas didácticas y los efectos que tienen los nuevos entornos educativos virtuales en las relaciones educativas; pero también sobre los posibles riesgos y peligros que conllevan (Pérez, 2010).

“La competencia digital engloba el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación” (Unión Europea, 2007). Desde el punto de vista de un Educador Social, nos atrevemos a definir la competencia digital como el conjunto de conocimientos, procedimientos, habilidades, valores y actitudes sobre las TIC que debe poseer para que, profesionalmente, sea capaz de: alfabetizar tecnológicamente a sus educandos, colaborar en la erradicación de la brecha digital, contribuir a que los ciudadanos no se queden al margen de la sociedad de la información y el conocimiento (e-exclusión), trabajar en aras de la e-inclusión y hacer posible el empoderamiento de las personas y los colectivos sociales por medio de las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) (Reig, 2012).

Para ello, es necesario que en la formación inicial de estos profesionales se trabaje el desarrollo de la competencia digital como una competencia transversal entre las diferentes materias que conforman el título de Grado en Educación Social, para que la labor profesional de los futuros educadores sociales vaya acorde con los tiempos actuales (Losada, Valverde y Correa, 2012), en los que el Educador Social se define como un profesional de la educación que actúa en situaciones personales y sociales, además de ser agente de cambio social y dinamizador de grupos sociales por medio de la acción educativa (Mata, 1998).

En los últimos años más investigaciones y estudios analizan las percepciones de los futuros profesionales de la enseñanza ante el conocimiento, uso, implantación e integración de las TIC en la práctica docente (Álvarez et al., 2011; Cabero, 2014; Cabezas, Casillas y Pinto, 2014; Casillas y Cabezas, 2014; Gallego, Gámiz y Gutiérrez, 2010; Gutiérrez, Palacios y Torrego, 2010; Prendes, Castañeda y Gutiérrez, 2010; Valdés, Angulo, Nieblas, Zambrano y Arreola, 2012), que las centradas en las TIC y la Educación Social (Castañeda, Gutiérrez y Román, 2014; Castañeda, Soto y Gutiérrez, 2011; Martínez, 2015; Miranda, Fabbri y Guerra, 2010; Rivas, De Cisneros y Gértrudix, 2015; Sánchez, Sánchez y Ramos, 2012; Santiago y

Santoveña, 2012). Por ello es necesario seguir investigando en este ámbito del conocimiento.

El objetivo de esta investigación es conocer la percepción de los alumnos del Grado en Educación Social de la Universidad de Salamanca (España) sobre su competencia digital, por medio de la autoevaluación. Se quería averiguar si los alumnos poseen conocimientos de TIC y si consideran adecuado su manejo de las mismas, así como si sus actitudes hacia las TIC son positivas.

De modo intencional esta autoevaluación se realizó en el primer curso universitario, para comprobar el grado de competencia digital que tienen los estudiantes cuando inician sus estudios de Educación Superior. Del mismo modo, esto permite realizar una evaluación inicial sobre sus conocimientos previos y dar una idea sobre si su formación no universitaria desarrolló dicha competencia; además, se buscó confirmar si la consideración de esta generación como “residentes digitales” garantiza un dominio de la competencia.

Las hipótesis planteadas al inicio de la investigación fueron las siguientes: 1) Los alumnos del Grado en Educación Social manifiestan tener un nivel de competencia digital adecuado a su condición de “residentes digitales”; 2) Los alumnos que comienzan el Grado de Educación Social tienen un nivel de conocimiento tanto de conceptos relacionados con las TIC como de dispositivos TIC alto; 3) Los alumnos que comienzan el grado de Educación Social tienen una alta competencia para manejar dispositivos, herramientas y servicios TIC; 4) La valoración que hacen de las TIC desde el punto de vista de su necesidad e importancia para el futuro profesional de la Educación Social es muy alta, y 5) Existen diferencias significativas en función del sexo de los estudiantes y de la Comunidad Autónoma de la que proceden.

II. Método

Se ha empleado una metodología cuantitativa, con un método no experimental y descriptivo (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992; Kerlinger y Lee, 2002), por medio del estudio de encuesta electrónica para la recolección de datos (Kerlinger y Lee, 2002). Así, el método utilizado ha sido descriptivo e inferencial.

La población objeto de estudio estuvo formada por 90 alumnos que durante el período 2014-2015 cursaron el primer curso del Grado de Educación Social (datos facilitados por la Secretaría de la Facultad de Educación). La muestra final estuvo compuesta por 78 estudiantes, de los cuales el 17.9% son hombres y el 82.1% mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y los 27 años. Se utilizó un tipo de muestreo aleatorio simple con un margen de error de $\pm 3\%$ para un nivel de confianza del 95%.

De los alumnos que compusieron la muestra, todos disponen de un *smartphone* (100%), prácticamente todos tienen ordenador portátil y cámara de fotos digital para uso personal (98.7% y 87.2, respectivamente), 60.3% tiene ordenador de sobremesa y 44.9% dispone de *tablet* y *GPS*. Son menos los que tienen cámara de video digital (34.6%) y dispositivo para la lectura de libros electrónicos (23.1%), y sólo un 3.8% posee algún tipo de *wearable* o dispositivo electrónico que se incorpora en alguna parte del cuerpo interactuando continuamente con el usuario y con otros dispositivos con la finalidad de realizar alguna función específica.

El instrumento utilizado para la recogida de los datos fue un cuestionario de respuesta directa, pre-codificado y transversal, diseñado *ad hoc* para el análisis de conocimientos, manejo y actitudes sobre las TIC que poseen los alumnos universitarios. Consta de 80 ítems, tres de los cuales son variables de identificación. Se utilizaron dos escalas, una cerrada dicotómica con opciones de respuesta de sí o no y otra con valoración tipo Likert de 1 a 5 con dos evaluaciones diferentes dependiendo del bloque de ítems. Para el bloque sobre manejo de dispositivos 1 significa “muy incompetente” y 5 “muy competente”; en el bloque relativo a la actitud 1 “muy en desacuerdo” y 5 “muy de acuerdo”. El cuestionario inicial fue mejorado tras la aplicación de una prueba piloto y sometido a juicio de expertos para su validación. Para asegurar la cumplimentación correcta e independiente por parte de los estudiantes, el cuestionario fue aplicado directamente por los investigadores. La fiabilidad de la escala, medida a través del estadístico alfa de Cronbach, resulta satisfactoria ($\alpha=0.90$).

Todas las competencias estudiadas a partir de los diferentes ítems del cuestionario se estructuran en cinco bloques generales (ver tabla I). A excepción del primer y segundo bloque –que versan sobre datos de identificación y dispositivos que poseen, ya tratados en el apartado anterior– el resto guió el análisis de los datos presentados en el apartado de resultados.

Tabla I. Estructura del cuestionario

Bloque	Definición del bloque	Ítems
1	Identificación Datos de identificación: sexo, edad, Comunidad Autónoma de procedencia.	1-3
2	Posesión Dispositivos TIC que poseen	35-44
3	Conocimiento Autoevaluación sobre su nivel de conocimiento acerca de conceptos relacionados con las TIC	4-28
	Autoevaluación sobre su nivel de conocimiento de dispositivos TIC	29-34
4	Manejo Autoevaluación de sus capacidades para el manejo de dispositivos TIC	45-52
	Autoevaluación de su competencia para el manejo de herramientas TIC	53-61
	Autoevaluación de sobre su competencia para utilizar servicios TIC	62-74
5	Actitud Valoración hacia las TIC de acuerdo a su necesidad e importancia para el futuro profesional de la educación	75-80

Para la organización, análisis y tratamiento estadístico de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS v.21. El tratamiento de los mismos se ha centrado en un análisis de tipo descriptivo por medio del cálculo de medias y porcentajes, y de tipo inferencial a partir de una comparación de medias utilizando las pruebas *t* de Student y ANOVA de un factor. Previo a este análisis, fueron comprobados los supuestos paramétricos de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk) y de homocedasticidad (prueba de Levene).

III. Resultados

Es necesario considerar que, debido a la muestra utilizada (un contexto particular), los resultados deben limitarse a esta población específica.

3.1 Conocimientos sobre conceptos y dispositivos TIC

Los estudiantes de Educación Social no conocen la mayoría de conceptos sobre tecnología propuestos. En su mayoría sólo saben lo que es la Wikipedia (98.7%) y el almacenamiento en la nube (74.4%). En menor medida, la mitad de los alumnos conoce las nociones de ciberactivismo y alfabetización digital (52.6% y 41% respectivamente); y sólo una minoría conocen el resto de los términos (ver tabla II).

Tabla II. Estadísticos descriptivos sobre conocimientos TIC

Conceptos	% No	% Sí	F no	F sí
Web 2.0	76.9	23.1	60	18
Web 3.0	92.3	7.7	72	6
Wikipedia	1.3	98.7	1	77
Blogosfera	76.9	23.1	60	18
Podcast	73.1	26.9	57	21
Marcador social	88.5	11.5	69	9
Sindicación	93.6	6.4	73	5
Mashup	88.5	11.5	69	9
Objeto de Aprendizaje	62.8	37.2	49	29
E-learning	75.6	24.4	59	19
M-learning	94.9	5.1	74	4
B-learning	94.9	5.1	74	4
MOOC	100	0	78	0
Almacenamiento nube	25.6	74.4	20	58
Realidad Aumentada	84.6	15.4	66	12
Copyleft	87.2	12.8	68	10
Licencia cc	89.7	10.3	70	8
Brecha digital	87.2	12.8	68	10
E-exclusión	98.7	1.3	77	1
E-inclusión	98.7	1.3	77	1
Alfabetización digital	59.0	41.0	46	32
E-participación	93.6	6.4	73	5
Ciberactivismo	47.4	52.6	37	41
Empoderamiento	83.3	16.7	65	13
TEP	92.3	7.7	72	6

A la pregunta sobre el conocimiento de dispositivos la respuesta fue unánime, el 100% de los alumnos sabe lo que es un *smartphone*, un *eBook* y un GPS. 98.7% sabe lo que es una *tablet* y 97.4% lo que es una Pizarra Digital Interactiva (PDI). Sólo el 12.8% de ellos sabe lo que es un *wearable*. Todos los alumnos, salvo excepciones, conocen prácticamente todos los dispositivos que se especifican.

3.2 Manejo de dispositivos, herramientas y servicios TIC

Respecto al manejo de dispositivos, los alumnos se evalúan con puntuaciones altas, superiores a 3 (ver figura 1), considerando su mayor capacidad para el manejo de *smartphones* y su menor capacidad para el manejo de *wearables*. Si tenemos en cuenta las herramientas las puntuaciones siguen siendo altas. Consideran que tienen capacidades para el manejo de las herramientas TIC planteadas, sobre todo para la utilización de redes sociales y herramientas de comunicación (WhatsApp, correo electrónico, videoconferencia, *chat*, foros, etc.). Por el contrario, las peores valoraciones se refieren al manejo de herramientas para la formación (plataformas e-learning, Moodle...). Si nos detenemos en las desviaciones

típicas comprobamos que en la mayoría de los aspectos son elevadas, lo que indica que no hay acuerdo en las respuestas otorgadas.

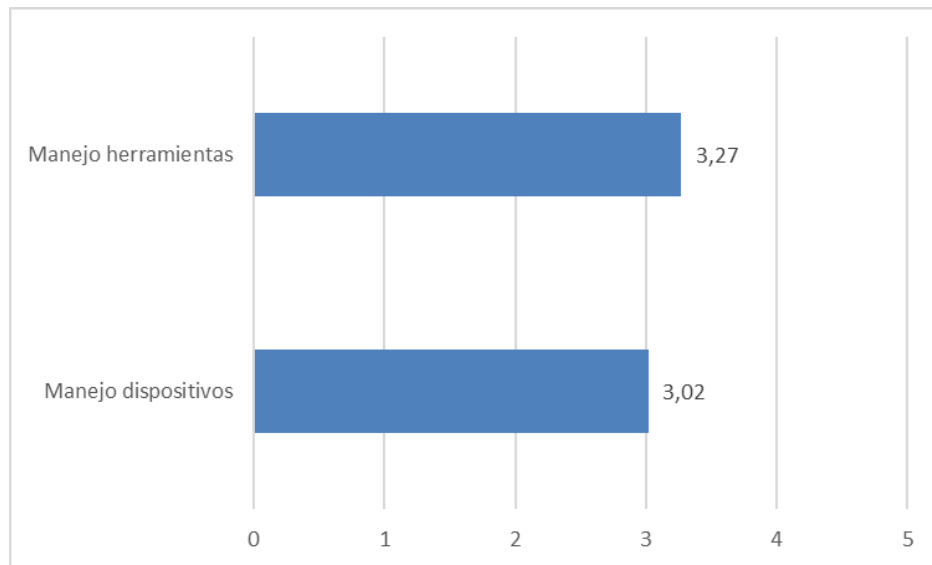


Figura 1. Manejo de dispositivos y herramientas TIC

Es en la autoevaluación del uso de servicios TIC en donde las valoraciones son más dispersas (ver tabla III). Todos utilizan WhatsApp y dicen hacer un uso alto de las redes sociales. Un porcentaje muy elevado utiliza servicios de *chat*, comunicación y videoconferencias. La mayoría usa Internet para publicar y compartir fotos y videos y, en menor medida, para compartir y publicar presentaciones y audios. También consultan wikis y en menor medida el almacenamiento en la nube. Por el contrario, no utilizan Internet para agregar, almacenar contenidos o compartir presentaciones; no tienen ni blog ni sitio web propio, ni publican en wikis.

Tabla III. Estadísticos descriptivos sobre manejo de servicios TIC

Servicios	% No	% Sí	F No	F Sí
Twitter	28.2	71.8	22	56
Facebook	12.8	87.2	10	68
Tuenti	70.5	29.5	55	23
Otras RS	48.7	51.3	38	40
WhatsApp	0	100	0	78
Internet para publicar y compartir fotos	9.0	91.0	7	71
Internet para publicar y compartir videos	20.5	79.5	16	62
Internet para publicar y compartir presentaciones	55.1	44.9	43	35
Internet para publicar y compartir audio	43.6	56.4	34	44
Chat, comunicación, videoconferencia	15.4	84.6	12	66
Tengo mi propio blog	78.2	21.5	61	17
Tengo mi propio sitio web	94.9	5.10	74	4
Consulto wikis	19.2	80.8	15	63
Publico en wikis	89.7	10.3	70	8
Internet agregar y almacenar contenidos	91.0	9.0	71	7
Almacenamiento en la nube	56.4	43.6	44	34

3.3 Actitud hacia las TIC

Las actitudes manifestadas son muy positivas en todas sus dimensiones (ver figura 2). Si tenemos en cuenta las medias obtenidas en cada uno de los ítems relativos a esta variable, los estudiantes consideran que las TIC son necesarias y útiles para su futuro profesional, que les ayudarán a economizar esfuerzo tanto en su trabajo académico en la Universidad como en el profesional. Del mismo modo, piensan que el uso de las mismas puede ayudarles en su desarrollo profesional, además de ser un medio útil para seguir formándose. En menor medida manifiestan su intención de querer ser educadores competentes en TIC.



Figura 2. Actitud hacia las TIC

3.4 Diferencias por género y por Comunidad Autónoma de procedencia

Para comprobar si existen diferencias entre alumnos y alumnas en el manejo de dispositivos y de herramientas TIC, se aplicó la prueba *t* de Student para muestras independientes, lo que permitió confirmar la existencia de diferencias significativas en dos aspectos concretos sobre el manejo de TIC. En ambos casos la diferencia es a favor de los alumnos, quienes consideran que manejan mejor los ordenadores ($t=6.006$, $p=0.017$) y las herramientas de trabajo colaborativo ($t=4.55$, $p=0.036$). Respecto al factor de actitud, sólo existen diferencias en el ítem en el que consideran que el Educador Social debe ser un profesional competente en TIC, a favor de las alumnas ($t=6.87$, $p=.011$).

Para comprobar si existen diferencias significativas en función de la Comunidad Autónoma de la que proceden, se aplicó la prueba ANOVA de un factor. Ante esta comparación de medias nos encontramos que no existen diferencias significativas en cuanto al manejo de dispositivos y herramientas. Sin embargo, en el caso del manejo de redes sociales sí se encuentran diferencias significativas ($t=2.90$, $p=0.005$). Son los estudiantes procedentes de comunidades como Murcia, Castilla La Mancha, Cataluña y Galicia quienes las utilizan más que los de comunidades como el País Vasco, Navarra y Andalucía. Respecto al factor de actitud encontramos diferencias significativas en la valoración sobre si las TIC son necesarias y útiles para su futuro y desarrollo profesionales, siendo los que proceden de Galicia, Cataluña, Extremadura y País Vasco quienes otorgan mayores valoraciones.

IV. Discusión y conclusiones

En el estudio se identificó el nivel de competencia digital percibido por los alumnos de la titulación de Grado en Educación Social de Salamanca, centrado fundamentalmente en las variables de conocimiento, manejo y actitud hacia las TIC. En el 2001 Prensky propuso el término *nativo digital* para referirse a las generaciones posteriores a los años 80 que han vivido siempre rodeadas de tecnologías digitales, lo que ha provocado cambios en sus estructuras mentales, de modo que piensan y procesan la información de manera distinta a las generaciones anteriores, denominadas *inmigrantes digitales* –quienes han logrado una alta integración de las TIC en las actividades diarias y a quienes la tecnología no les es hostil, ya que la utilizan en su día a día con cierta destreza.

En la actualidad, diferentes aportaciones científicas ponen de manifiesto la condición de mito del término creado por Prensky (Bennett, Maton y Kervin, 2008; Brown y Czerniewicz, 2010; Helsper y Eynon, 2010; Kennedy, Judd, Dalgarno y Waycott, 2010; Li y Rainieri, 2010). Si seguimos la terminología propuesta por Prensky (2001), queda demostrado que los estudiantes de Educación Social no tienen una competencia digital adecuada a la condición de *nativos digitales*. Pero si hay que caracterizar la muestra estudiada, optamos por la clasificación propuesta por White y Le Cornu (2011), quienes distinguen entre *residentes digitales* y *visitantes digitales*. El *residente digital* es una persona que vive parte de su vida social *online*. Internet es compatible con la proyección de su identidad y facilita sus relaciones personales. Es normalmente usuario de redes sociales y es probable que se mantenga activo en sitios web, blogs, publique imágenes, videos, etc. En definitiva, utiliza la web en todos los aspectos de su vida, profesionalmente, para el estudio, el ocio y tiempo libre. El *visitante digital* es aquel que utiliza la red como una herramienta de manera organizada cuando es necesario utilizarla, pero no reside en ella. Mientras que el *residente* tiene una presencia en línea que está en constante desarrollo, el *visitante* se conecta, realiza una tarea específica y se desconecta.

Concluimos que los alumnos investigados están más cercanos a la condición de *residentes* que a la de *visitantes*, pero no creemos que puedan ser calificados puramente como *residentes digitales*, ya que utilizan la web más para recreación que para la vida académica (Fundación Pfizer, 2009; Gómez, 2015; Merino, 2010; Muros, Aragón y Bustos, 2013). Desde nuestro punto de vista, esto puede deberse a que esta generación ha aprendido a utilizar las TIC de manera autónoma, casi siempre, en contextos familiares de ocio y tiempo libre, y fundamentalmente con la necesidad de comunicarse y relacionarse personalmente; pero no han aprendido –ni nadie les ha enseñado– su uso desde un punto de vista que se podría denominar “académico y profesional”.

Nuestros alumnos confirman los datos recogidos en los últimos informes de la Sociedad de la Información en España (Fundación Telefónica, 2015; 2016) y así podemos afirmar que son usuarios multidispositivos, ya que la mayoría posee y utiliza más de un dispositivo digital (principalmente *smartphone*, ordenador y cámara digital).

Teniendo en cuenta las variables estudiadas, mientras que su saber sobre conceptos y términos relacionados con las TIC es escaso, su conocimiento de dispositivos es alto. Respecto a su manejo de dispositivos, herramientas y servicios TIC, todos manejan *smartphone* y muy pocos *wearables*; la mayoría utiliza las redes sociales y herramientas de comunicación, pero son pocos los que manejan herramientas para la formación; todos usan WhatsApp, pero no Internet para un uso académico. En cuanto a la actitud manifestada hacia las TIC, la valoración es muy positiva. Reconocen que éstas son necesarias y útiles para su futuro profesional. Resultados parecidos se encuentran en investigaciones similares (Hernández, López y Sánchez, 2014; Prendes et al., 2010; Roig y Pascual, 2012; Roblizo, Sánchez y Cózar, 2015; Ruiz, Anguita y Jorrín, 2006; Santiago y Santoveña, 2012).

Respecto a la posibilidad de establecer diferencias significativas en razón del género y de la Comunidad Autónoma de la que proceden los estudiantes, al igual que en otras investigaciones similares (Barrantes, Casas y Luengo, 2014; Cuadrado, Fernández y Ramos, 2009; Hernández, Acosta, Rodríguez, González y Borges, 2003; Law, Pelgrum y Plomp, 2008; Roblizo y Cózar, 2015; Waite, 2004; Yuen y Ma, 2002) concluimos que sólo existen diferencias, en virtud del género, en que los hombres manejan mejor los

ordenadores y las herramientas de trabajo colaborativo y las mujeres tienen una actitud más positiva respecto a que el Educador Social deba ser un profesional competente en TIC. Teniendo en cuenta la Comunidad Autónoma existen diferencias en cuanto a la utilización de redes sociales (las utilizan más los que proceden de Murcia, Castilla La Mancha, Cataluña y Galicia, y menos los del País Vasco, Navarra y Andalucía); y en cuanto a actitud, los de Galicia, Cataluña, Extremadura y País Vasco son los que más importancia dan a la necesidad y utilidad de las TIC para el futuro y desarrollo profesionales.

Por último, tomando en cuenta las hipótesis planteadas al inicio de la investigación, podemos concluir que: los alumnos del Grado en Educación Social no manifiestan tener una competencia digital adecuada a su condición de *residentes digitales*; no tienen un nivel alto de conocimientos TIC, pero sí de dispositivos; tienen buena capacidad para el manejo de dispositivos y herramientas y en menor medida de servicios TIC; tienen una actitud positiva hacia las TIC; y existen algunas diferencias significativas en función del género y de la Comunidad Autónoma de procedencia.

Referencias

- Álvarez, S., Cuéllar, C., López, B., Adrada, C., Anguiano, R., Bueno, A., Comas, I. y Gómez, S. (2011). Actitudes de los profesores ante la información de las TIC en la práctica docente. Estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid. *EduTec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35. doi:10.21556/edutec.2011.35.416
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Barrantes, G., Casas, L. M. y Luengo, R. (2014). Competencias tecnológicas de los profesores de Infantil y primaria de Extremadura en función del género. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 19, 33-48.
- Benavent, E., Pulido, M. A. y Martínez, O. (2010). Sociedad de la información y del conocimiento: personas, tecnología y cambio social. *Educación Social*, 44, 28-41.
- Bennett, S. J., Maton, K. A. y Kervin, L. K. (2008). The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Brown, C. y Czerniewicz, L. (2010). Debunking the 'digital native': beyond digital apartheid, towards digital democracy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 357-369.
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 111-132. doi:10.5944/educxx1.17.1.10707
- Cabezas, M., Casillas, S. y Pinto, A. M. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48. doi:10.21556/edutec.2014.48.156
- Calvo, D. C. y Ospina, D. H. (2014). Jóvenes y TIC: una mirada desde la vida cotidiana. *Textos y sentidos*, 9, 87-105.
- Casillas, S. y Cabezas, M. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 29.

- Castañeda, L. J., Soto, F. J. y Gutiérrez, I. (2011). *TIC y Educación Social, una experiencia de innovación docente basada en la red social*. Documento presentado en el Congreso Internacional de Innovación Docente. Universidad Politécnica de Cartagena. Recuperado de <http://repositorio.upct.es/bitstream/handle/10317/2114/c51.pdf;jsessionid=A2AB8CE1D58B7BE922E2650E348B1151?sequence=1>
- Castañeda, L. J., Gutiérrez, I. y Román, M. M. (2014). Enriqueciendo la realidad: realidad aumentada con estudiantes de Educación Social. *@tic, Revista d'innovació educativa*, 12, 15-25. doi:10.7203/attic.12.3544
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.
- Colombo, C. (2006). Innovación democrática y TIC, ¿hacia una democracia participativa? *IDP. Revista de Internet, Derecho y Política*, 3, 28-40.
- Cuadrado, I., Fernández, I. y Ramos, J. L. (2009). Impacto de las TIC en las actitudes, formación y utilización del profesorado en el contexto escolar extremeño: Estudios realizados entre 1998 y 2006. *Campo Abierto*, 28(1), 13-33.
- Fundación Pfizer (2009). *La juventud y las redes sociales en Internet*. Informe de resultados de la encuesta. Recuperado de https://www.fundacionpfizer.org/sites/default/files/pdf/INFORME_FINAL_Encuesta_Juventud_y_Redes_Sociales.pdf
- Fundación Telefónica (2015). *La Sociedad de la Información en España 2014*. Madrid: Ariel. Recuperado de https://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/?itempubli=323
- Fundación Telefónica (2016). *La Sociedad de la Información en España 2015*. Madrid: Ariel. Recuperado de https://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/483/
- Gallego, M. J., Gámiz, V. y Gutiérrez, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación para enseñar. *EduTec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34. doi:10.21556/edutec.2010.34.418
- Gómez, H. (2015). Jóvenes y la vida digital: de hacer vida (pos)moderna. *Entretextos*, 19, 1-9. Recuperado de <http://entretextos.leon.uia.mx/num/19/PDF/ENT19-5.pdf>
- Gutiérrez, A., Palacios, A. y Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 352, 267-293.
- Hernández, C. M., Acosta, M. C., Rodríguez, E., González, E. y Borges, M. (2003). Uso de las TIC y Percepción de la Teleformación en alumnado universitario: una perspectiva diferencial en función del género y del ciclo de la carrera. *Interactive Educational Multimedia*, 7. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/IEM/article/view/204235/272769>
- Hernández, M. A., López, P. y Sánchez, S. (2014). La comunicación en la familia a través de las TIC. Percepción de los adolescentes. *Pulso*, 37, 35-58.
- Helsper, E. J. y Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36(3), 503-520.
- Kennedy, G., Judd, T., Dalgarno, B. y Waycott, J. (2010). Beyond natives and immigrants: Exploring types of net generation students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 332-343.

- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGrawHill.
- Law, N., Pelgrum, W. J. y Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: findings from the IEA SITES 2006 study*. Hong Kong: CERC-Springer.
- Li, Y. y Ranieri, M. (2010). Are 'digital natives' really digitally competent? A study on Chinese teenagers. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 1029-1042.
- López, E. y Esteban, M. (2008). La Educación Social y las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: nuevos espacios en la construcción e intervención socioeducativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(1-2), 255-287.
- Losada, D., Valverde, J. y Correa, J. M. (2012). La Tecnología Educativa en la Universidad Pública Española. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 133-148.
- Martínez, A. (2015). Uso y percepción de las TIC por educadores y educadoras sociales en su tarea profesional. *RES. Revista de Educación Social*, 20, 1-11.
- Mata, F. (1998). *Intervención educativa en situaciones de inadaptación social*. Granada: Instituto de Criminología.
- Merino, L. (2010). *Nativos digitales: una aproximación a la socialización tecnológica de los jóvenes*. Madrid: Injuve.
- Miranda, M. J., Fabbri, M. y Guerra, L. (2010). Recursos tecnológicos y enseñanza-aprendizaje de competencias en Educación Social. Una experiencia internacional de constructivismo social en el EEES. *Educación Social*, 44, 55-73.
- Muros, B., Aragón, Y. y Bustos, A. (2013). La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes. *Comunicar*, 40, 31-39. doi:10.3916/C40-2013-02-03
- Pérez, J. A. (2010). *Educación Social y Tecnologías de la Información y la Comunicación: impactos y retos. Reflexiones de un educador- TIC*. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=14&c=129&n=375>
- Prendes, M. P., Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010): Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar*, 35, 175-182. doi:10.3916/C35-2010-03-11
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *MCB University Press*, 9(5), 1-6. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Reig, D. (2012). *Socionomía ¿Vas a perderte la revolución social?* Barcelona: Deusto.
- Rivas, B., De Cisneros, J. C. y Gértrudix, F. (2015). Análisis acerca de las claves en las políticas educativas para el empoderamiento ciudadano. *EduTec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 53. doi:10.21556/edutec.2015.53.300
- Roblizo, M. J. y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria: Hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 23-39. doi: 10.12795/pixelbit.2015.i47.02
- Roblizo, M., Sánchez, M. C. y Cózar, R. (2015). El reto de la competencia digital en los futuros docentes de Infantil, Primaria y Secundaria: los estudiantes de Grado y Máster de Educación ante las TIC. *Prisma social. Revista de Ciencias Sociales*, 15, 254-295.

- Roig, R. y Pascual, A. M. (2012). Las competencias digitales de los futuros docentes. Un análisis con estudiantes de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Alicante. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 9, 53-60.
- Ruiz, I., Anguita, R. y Jorrín, I. M. (2006). Un estudio de casos basado en el análisis de competencias para el nuevo maestro/a experto en nuevas tecnologías aplicadas a la educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 357-368.
- Sánchez, J., Sánchez, P. y Ramos, F. J. (2012). Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 15-38.
- Santiago, R. y Santoveña, S. M. (2012). La utilización de la web 2.0 por los estudiantes de "Sociedad del Conocimiento" en Educación Social y Pedagogía de la UNED. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 11(1), 121-133.
- Sampedro, B. E. (2015). Las TIC y la Educación Social en el siglo XXI. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(1), 8-24.
- Suárez, J. M., Almerich, G., Gargallo, B. y Aliaga, F. M. (2013). Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(10), 1-33.
- Unión Europea (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Valdés, A. A., Angulo, J., Nieblas, E. H., Zambrano, L. y Arreola, C. G. (2012). Actitudes de docentes de secundaria hacia el uso de las TIC. *Revista Investigación Educativa Duranguense*, 6(12), 4-10.
- Waite, S. (2004). Tools for the job: a report of two surveys of information and communications technology training and use for literacy in primary schools in the West of England. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 11-20.
- White, D. y Le Cornu, A. (2011). A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). Recuperado de <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>
- Yuen, A. y Ma, W. (2002). Gender differences in teacher computer acceptance. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(3), 365-382.