



Recibido: 23 de septiembre de 2024
Revisado: 5 de noviembre de 2025
Aceptado: 21 de noviembre de 2025

Dirección de los autores:

¹ Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. Campus Vida, Xosé María Suárez Núñez, s/n, 15782 Santiago de Compostela, A Coruña (España)

² Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. Calle Heraclio Sánchez, 43, 38204 La Laguna, Santa Cruz de Tenerife (España)

³ Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia. Av. de Blasco Ibáñez, 30, El Pla del Real, 46010 Valencia (España)

E-mail / ORCID

silvialopez.gomez@usc.es



<https://orcid.org/0000-0002-5256-0793>

smarting@ull.edu.es



<https://orcid.org/0000-0002-3367-6221>

isabel.vidal@uv.es



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

ARTÍCULO / ARTICLE

Tendencias y perspectivas sobre tecnología en Educación Infantil: análisis de las percepciones docentes en España

Trends and perspectives on technology in early childhood education: analysis of teachers' perceptions in Spain

Silvia López-Gómez¹, Sebastián Martín-Gómez² y María Isabel Vidal-Esteve³

Resumen: La generación actual de niñas y niños está inmersa en el entorno digital desde que nace, y les resulta ajena una realidad desprovista de tecnología. Estas herramientas conforman una parte significativa de su tiempo de ocio, y su consumo ocupa un lugar destacado en sus rutinas. No obstante, en el entorno educativo, ocupan una posición menos predominante. Esta investigación analiza las perspectivas de docentes de Educación Infantil en España respecto a la integración y el uso de tecnologías digitales en esta etapa, destacando su evolución durante la última década, especialmente impulsada por la pandemia de COVID-19. El estudio se centra en el uso de Recursos Educativos Digitales (RED) analizando la frecuencia de uso, la combinación con materiales impresos y los momentos de aplicación, entre otros aspectos. La metodología es cuantitativa y se basa en la implementación de un cuestionario ad hoc. Los resultados evidencian una dicotomía en la percepción de los RED en infantil, puesto que se reconoce su potencial ilimitado, pero se enfatiza en la importancia de profundizar en la selección, aplicación y uso, así como los propósitos e intereses. A su vez, se detectan desafíos relativos a la calidad de los recursos gratuitos y las preocupaciones sobre posibles efectos en la salud y adicción en edades tempranas. Resulta necesario profundizar en la formación docente para contribuir a una mejor selección y uso de los recursos, y seguir avanzando hacia el cambio de paradigma en el rol del profesorado como guía y facilitador de experiencias en la escuela del siglo XXI.

Palabras clave: Educación Infantil, Tecnología Educativa, Profesorado, Recursos Didácticos.

Abstract: Today's generation of children is immersed in the digital environment from the moment they are born, and a reality devoid of technology is alien to them. These tools make up a significant part of their leisure time, and their consumption occupies a prominent place in their routines. However, in the educational environment, they occupy a less predominant position. In this research, we analyse the perspectives of Early Childhood Education teachers in Spain regarding the integration and use of digital technologies at this stage, highlighting their evolution over the last decade, especially driven by the COVID-19 pandemic. The study focuses on the use of Digital Educational Resources (DER), analysing the frequency of use, the combination with printed materials and the moments of application, among other aspects. The methodology is quantitative and is based on the implementation of an ad hoc questionnaire. The results show a dichotomy in the perception of DERs in early childhood education, since their unlimited potential is recognised, but the importance of deepening the selection, application and use, as well as the purposes and interests, is emphasised. At the same time, challenges are detected regarding the quality of free resources and concerns about possible health effects and addiction at an early age. It is necessary to deepen teacher training to contribute to a better selection and use of resources, and to continue moving towards a paradigm shift in the role of teachers as guides, facilitators of experiences and collaborators in the school of the 21st century.

Keywords: Preschool Education, Educational Technology, Teachers, Educational Resources

1. Introducción

La omnipresencia de tecnologías, dispositivos y servicios digitales ha transformado no solo las formas de socializar y consumir cultura, sino también los paradigmas educativos (Cobo, 2019). La educación infantil se ve inevitablemente envuelta en este progreso tecnológico. La convergencia de la tecnología digital y la vida infantil es una de las grandes líneas de estudio que muchos investigadores e investigadoras llevan desarrollando durante la última década, en especial tras las experiencias del fenómeno pandémico por Covid-19, y los muchos procesos de «digitalización» de las aulas (Rodríguez-Rodríguez y Area-Moreira, 2022). Las investigaciones recientes sobre cómo se emplea la tecnología en la etapa de Educación Infantil revela una dicotomía evidente, donde la tecnología se presenta como una herramienta de potencial ilimitado, pero cuyo valor está vinculado a su aplicación, propósitos e intereses (Martín-Gómez, 2023).

Esta ambivalencia tecnológica refleja desafíos educativos que han existido mucho antes de la llegada de las innovaciones más recientes. Postman y Weingartner (1973) plantean una analogía educativa: la escuela como un ente que conserva los valores fundamentales cuando la sociedad avanza rápidamente, y como un impulsor del cambio cuando la sociedad lo reclama. El dilema se agudiza al considerar la incorporación de dispositivos electrónicos y recursos educativos digitales en la educación infantil (Zabalza, 2020). Aunque la tecnología es parte integral de la vida diaria de los niños y niñas en su entorno familiar, muchos docentes optan por una perspectiva que aboga por un equilibrio entre la digitalización y las experiencias más tangibles y directas (Martínez-Roig et al., 2023).

1.1. Retos y limitaciones del uso de recursos digitales en la Educación Infantil

Trabajos destinados a profundizar en la integración de las tecnologías digitales en dicha etapa muestran que, a pesar de la abundancia de recursos digitales disponibles para el profesorado, se observa que, en general, los recursos gratuitos tienden a ser de baja calidad, promoviendo una metodología tradicional carente de interacción y fundamentada en una pedagogía conductista (Garcés et al., 2023; Albert-Monrós et al., 2023). Simultáneamente al aumento de estudios sobre el uso de recursos digitales en educación, se han incrementado las publicaciones que examinan los posibles efectos de la tecnología en la primera infancia y las preocupaciones expresadas por familias, profesionales de la salud y educación, y otros sectores de la sociedad (González Ruiz et al., 2023). Incluso, ya en 2017, Unicef abordó dicha problemática, en el informe «Niños en un mundo digital» (Unicef, 2017). Estas investigaciones se centran en las inquietudes y dudas de los agentes educativos ante el creciente uso de recursos digitales en edades tempranas, abordando temas como la posible adicción a las tecnologías y sus repercusiones en la salud (Álvarez-Herrero et al., 2021). Este panorama subraya la necesidad de un enfoque equilibrado hacia la integración de la tecnología en la educación infantil, considerando tanto sus beneficios potenciales como las preocupaciones legítimas de los educadores, familias y profesionales de la salud (Rodríguez y Estrada, 2021). La adaptación a esta nueva era digital requiere una cuidadosa evaluación de prácticas y políticas para garantizar un desarrollo saludable y enriquecedor en la primera infancia (Halpern et al., 2021; Grané, 2021; Grané et al., 2023).

1.2. El profesorado ante la digitalización de los recursos educativos

La sociedad actual demanda un replanteamiento del papel de los y las docentes, liberándolos de convencionalismos y rigideces impuestas por paradigmas obsoletos (García-Sampedro et al., 2024). Ante la irrupción de los Recursos Educativos Digitales (RED) se exige a los y las docentes asumir roles renovados, involucrándose en la creación de objetos digitales de aprendizaje con objetivos educativos definidos, decantándose por un enfoque competencial. La colaboración interprofesional y el diseño de propuestas que fomenten las competencias digitales de los alumnos y alumnas son cruciales en este cambio de paradigma (Sánchez Vera, 2021). Esta integración se ajusta a las necesidades específicas del alumnado en esta etapa tan importante de desarrollo (Vidal-Esteve et al., 2023). El profesorado destaca la capacidad motivadora de los RED, evidenciada en la mejora de la atención y los resultados académicos de los niños y niñas, alineándose con investigaciones previas (Vidal-Esteve y Martín-Gómez, 2023). Aunque se reconoce la necesidad de la introducción de la tecnología en la educación infantil, persisten algunas inquietudes sobre sus posibles efectos a largo plazo, generando un debate actual sobre su incorporación en las primeras etapas del aprendizaje.

En este nuevo escenario, el rol del profesorado se redefine actuando como un agente con las siguientes funciones necesarias (García y Gutiérrez-Esteban, 2020): (a) Guía y acompañante. Orientar a los niños y niñas en el uso responsable, seguro y ético de las tecnologías, desde edades tempranas como medida preventiva a futuros problemas devenidos del uso y abuso de los medios digitales. (b) Diseñador de experiencias de aprendizaje. Integrar de forma creativa y pedagógica las TIC en el currículo de infantil es fundamental para la creación de experiencias de aprendizaje atractivas, motivadoras y significativas. (c) Colaborador y comunicador: Colaborar con otros profesionales, las familias y la comunidad es esencial para la creación de un ecosistema digital seguro y enriquecedor para el aprendizaje en estas primeras etapas.

Con esta perspectiva, esta investigación se suma a otras que profundizan en la mirada docente sobre el uso de tecnologías digitales en las aulas. Surgen preguntas relacionadas con la integración curricular de los RED en la etapa de Educación Infantil: ¿Cuál es la frecuencia de uso de estos medios en la práctica docente?, ¿Los y las docentes combinan «lo digital» y «lo impreso»? ¿Introducir materiales digitales conlleva necesariamente un cambio en la metodología?, ¿El profesorado crea sus propios recursos educativos digitales atendiendo a las necesidades del alumnado? Dichas cuestiones se alinean con el objetivo principal de un estudio de corte cuantitativo, que se concreta en analizar las percepciones de los y las docentes de Educación Infantil sobre la valoración y el uso de Recursos Educativos Digitales de distintas Comunidades Autónomas de España.

2. Método

A continuación, se describe el procedimiento metodológico seguido para la realización de este estudio. Se trata de una investigación de corte cuantitativo, basada en un cuestionario realizado ad hoc. Se concreta el contexto, la metodología, el instrumento, la recogida, el análisis y los participantes de este estudio.

2.1. Contexto

Esta investigación se enmarca en el proyecto titulado: «Infanci@ Digit@l: Los materiales digitales en la Educación Infantil. Análisis y propuestas para su uso en la escuela y el hogar (RTI2018-093397-B-I00)». El proyecto se estructuró en cuatro fases y se desarrolló por tres equipos de investigación de las Comunidades Autónomas de Canarias, Galicia y la Comunitat Valenciana. En la primera fase se analizaron los recursos digitales destinados a esta etapa. La segunda, se centró en identificar las visiones y opiniones de profesorado y familias. En la tercera se analizaron las prácticas de uso, y en la cuarta se concretaron los resultados en una guía de buenas prácticas dirigida a profesorado y familias (Vidal-Estève et al., 2022). Este estudio aborda los resultados de la segunda fase y, concretamente pretende analizar las percepciones de los docentes de Educación Infantil sobre la valoración y el uso de Recursos Educativos Digitales de las distintas Comunidades Autónomas de España.

2.2. Diseño metodológico

El desarrollo metodológico del proyecto es mixto de convergencia paralela e implementa tanto entrevistas semi estructuradas como cuestionarios, pretendiendo una aproximación ecléctica a la escuela a través de distintos enfoques y técnicas (Digón et al., 2024). Sin embargo, el estudio en el que se centra esta investigación es de tipo cuantitativo y analiza los resultados de un cuestionario cumplimentado por el profesorado de Educación Infantil. El cuestionario fue elaborado ad hoc por el equipo de investigación del proyecto, tomando como referencia investigaciones previas (Area-Moreira, 2020). Fue sometido a validación cruzada por grupos de expertos y expertas y a un pretest, con resultados válidos en las dimensiones formuladas. En cada una de las dimensiones se obtuvo una fiabilidad elevada con resultados superiores a 0.800 en el Alfa de Cronbach, apoyado a su vez por valores del estadístico KMO que superaron también los 0.800, así como por la prueba de esfericidad de Bartlett con una significación estadística ($p < 0.01$). Concretamente, los resultados de este estudio se focalizan en el apartado IV del mismo: RED y práctica docente en el aula, y el análisis ejecutado, tal y como apuntan Garcés et al. (2023), es de tipo descriptivo e inferencial.

2.3. Instrumento

Los datos fueron recogidos mediante la técnica CASI (Computer assisted self-interviewing) un tipo de auto-entrevista asistida por ordenador que, de acuerdo con Fairweather et al. (2012), no necesita la presencia de un entrevistador y resulta accesible para los informantes puesto que puede cumplimentarse desde sus hogares. Se registraron un total de 2.242 respuestas válidas.

El cuestionario consta de cuatro apartados. El primero de ellos es el de identificación, se dirige a la recolección de datos demográficos y formativos (edad, sexo, Comunidad Autónoma, nivel de estudios, características del centro, cargo y años de experiencia). El segundo, se centra en la valoración, por parte de los docentes, sobre los Recursos Educativos Digitales (RED), profundizando en su grado de conocimiento y en los efectos y en sus expectativas. El tercer apartado se focaliza en el alumnado, valorando el grado y frecuencia de uso de RED por parte de los estudiantes, su competencia digital y las repercusiones positivas y negativas de estos recursos en la infancia. Por último, la cuarta sección es la más extensa y es en la que se centra esta investigación. Versa sobre la práctica docente en el aula y el uso de RED y profundiza en

la frecuencia y momentos de uso en el aula de los distintos recursos, los criterios para la selección, las metodologías que los acompañan o su combinación con material impreso, entre otros. En general, el cuestionario contiene variables cualitativas (rangos), respuestas en escalas ordinales (escalas de acuerdo), nominales, y algunas binarias. A su vez, incluye tanto preguntas de respuesta múltiple y simple, como abierta, las cuales se han recategorizado para ser incluidas en las categorías previstas o para crear nuevas en el caso de ser relevantes.

2.4. Recogida de datos

El cuestionario fue difundido mediante el INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado) a las distintas Comunidades Autónomas, las cuales lo compartieron con los distintos centros educativos. Para cumplimentar el cuestionario era necesario reunir las siguientes características: ser mayor de edad y docente en activo en algún centro de Educación Infantil de cualquier Comunidad Autónoma española. Asimismo, en las instrucciones se garantizaba el anonimato de los participantes y la confidencialidad de los datos del estudio.

2.5. Análisis de datos

Para el análisis de los datos se empleó el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión número 25 (Bryman & Cramer, 2011). Se aplicaron técnicas de análisis estadístico multivariante para tratar de diferenciar distintos perfiles de profesorado, respecto a sus actitudes, prácticas y conocimiento sobre los recursos educativos digitales. Para ello se empleó la clasificación de clúster jerárquico, utilizando el método Ward para agrupar los clústeres resultantes de los recuentos de Chi-cuadrado.

2.6. Participantes

Tomando en consideración las variables que definen la muestra se obtiene, en primer lugar, que la distribución de género es totalmente desproporcionada. El porcentaje de mujeres es del 94.8 frente al 5.1 de hombres, registrándose un 0.1 que marcó «otro» como respuesta. En cuanto a la edad, tal y como se muestra en la Figura 1, predomina la población de entre 35-44 años (34.7), seguida por la de 45-54 años (31.1).

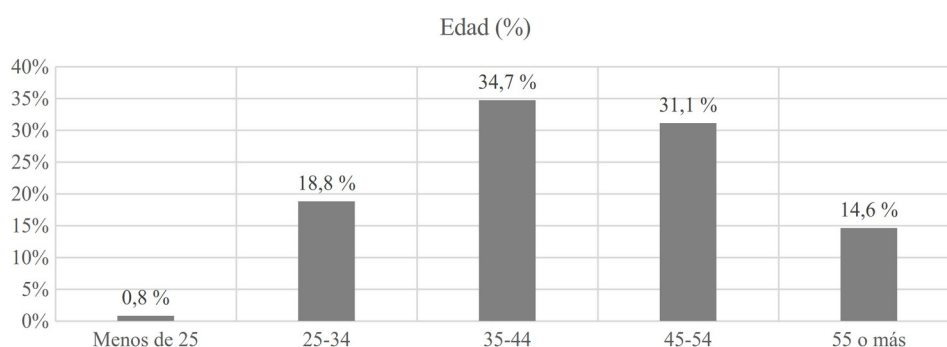


Figura 1. Edad de los participantes.

Respecto a su ubicación, el profesorado entrevistado se distribuye entre 15 de las 17 Comunidades Autónomas de España, no registrándose ningún dato del País Vasco y Navarra. Predomina la Comunidad de Madrid (30.8) seguida de Castilla La Mancha (21) y Galicia (13.2), tal y como se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1. Comunidades autónomas en las que desarrolla la actividad el profesorado entrevistado

	Frecuencia	Porcentaje
Comunidad de Madrid	691	30.8 %
Castilla-La Mancha	470	21.0 %
Galicia	296	13.2 %
Extremadura	249	11.1 %
Canarias	152	6.8 %
Comunidad Valenciana	107	4.8 %
Cataluña	93	4.1 %
Principado de Asturias	84	3.7 %
Aragón	45	2.0 %
La Rioja	42	1.9 %
Islas Baleares	5	0.2 %
Andalucía	4	0.2 %
Castilla y León	2	0.1 %
Región de Murcia	1	0.0 %
Cantabria	1	0.0 %
Total	2.242	100.0 %

La distribución según el nivel de enseñanza que imparten es equiparada entre los tres cursos de la etapa de infantil. Y los docentes se caracterizan por contar con cierto grado de experiencia, más del 70 tienen más de 10 años de experiencia docente. Por último, en cuanto a los centros educativos en los que desempeñan sus funciones predominan los centros públicos (93.9), urbanos (53.4), y de tipo CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria (85.8).

3. Resultados

A continuación, se exponen los resultados principales derivados de la implementación del cuestionario. Este apartado está organizado conforme a las principales áreas de investigación abordadas.

3.1. Frecuencia de uso de RED en la práctica docente

La proporción de docentes que los emplean a diario ha aumentado del 24.2 al 52.8, mientras que aquellos que los utilizan al menos una vez por semana han crecido del 57.7 al 84.5.

3.2. Nivel de uso de distintos tipos de RED

Los recursos que han experimentado un mayor aumento en su uso son las infografías, láminas y presentaciones, los documentos digitales y las aplicaciones móviles (Apps). Es notable una diferencia significativa después del COVID-19, especialmente en Canarias, donde solo un 14.5 de las personas encuestadas declararon no haber utilizado este tipo

de materiales, en comparación con un 57.3 que las emplean al menos varios días a la semana (28.9 en la Comunidad Valenciana y 36.9 en Galicia). Sin embargo, su frecuencia de uso diario es relativamente menor que en Extremadura. Estas diferencias entre comunidades presentan una asociación débil, como indica el valor de V (0.084). En cuanto al cambio registrado, el uso de Apss muestra un incremento de gran magnitud tras la pandemia.

Al aplicar la prueba de Wilcoxon de rangos con signo para comparar ambos momentos en las diferentes CCAA, se han obtenido resultados estadísticamente significativos para todas ellas ($p < 0.001$), con tamaños del efecto (r) entre 0,680 y 0,803 (C. Valenciana: $Z=-4,511$ $N=44$; Galicia: $Z=-8,288$ $N=118$; Canarias: $Z=-6,705$ $N=76$; Resto de CCAA: $Z=-21,716$ $N=731$).

Tabla 2. Nivel de uso de distintos tipos educativas, según Comunidades Autónomas (en porcentajes).

		Valencia	Galicia	Canarias	Resto de España	χ^2	V de Cramer	Sig.
Apps (Antes COVID 19)	Nada	46.1	41.2	30.4	41.6	21.469	0.063	.044
	Poco	23.7	29.8	28.0	24.1			
	Algo	17.1	12.9	13.6	12.6			
	Bastante	13.2	9.8	17.6	15.1			
	Mucho	0.0	6.3	10.4	6.6			
Apps (Después COVID 19)	Nada	30.3	29.4	14.5	26.4	38.619	0.084	.000
	Poco	21.1	20.4	10.5	14.2			
	Algo	19.7	13.3	17.7	12.3			
	Bastante	14.5	20.8	29.8	22.0			
	Mucho	14.5	16.1	27.4	25.1			
Contenidos para pizarras digitales (Después COVID 19)	Nada	36.8	26.7	27.4	34.2	23.701	0.066	.022
	Poco	6.6	9.4	10.5	8.7			
	Algo	13.2	18.0	12.1	12.8			
	Bastante	25.0	24.7	17.7	25.4			
	Mucho	18.4	21.2	32.3	19.0			
Blogs (Antes COVID 19)	Nada	34.2	27.8	46.0	42.1	32.835	0.077	.001
	Poco	22.4	23.1	23.4	23.8			
	Algo	21.1	22.0	18.5	17.3			
	Bastante	15.8	18.0	8.1	12.2			
	Mucho	6.6	9.0	4.0	4.6			

3.3. Grado de combinación de los recursos digitales y los impresos

La combinación de materiales digitales y materiales impresos muestra variaciones según la comunidad docente, aunque no hay una tendencia clara. El uso predominante de recursos digitales es porcentualmente más alto en las CCAA de Galicia, Canarias y Valencia que en otras regiones; mientras que el uso predominante de materiales impresos muestra una tendencia inversa, con una mayor incidencia en comunidades como Extremadura, Castilla-La Mancha y Madrid. La transición de materiales impresos a digitales aún parece distante. Aunque casi todos (98.8) combinan de alguna manera estos dos tipos de recursos educativos, solo el 22.1 prefiere mayormente los digitales, mientras que el 76.7 da prioridad a los impresos. Las diferencias entre comunidades son estadísticamente significativas, aunque de magnitud es débil.

Tabla 3. Grado de combinación de los recursos digitales y los impresos, según Comunidades Autónomas (en porcentajes).

	Valencia	Galicia	Canarias	Resto de España	χ^2	V de Cramer	Sig.
Sólo utilizo recursos impresos.	3.9	0.4	0.8	0.9			
Combino, excepcionalmente, ambos tipos de materiales, pero utilizo mayormente recursos impresos.	24.7	22.7	16.8	20.6			
Combino, de vez en cuando, ambos tipos de recursos, pero utilizo mayormente libros de texto o recursos impresos.	40.3	51.0	52.8	57.9			
Combino, de vez en cuando, ambos tipos de recursos, pero utilizo mayormente recursos educativos digitales.	13.0	9.8	12.8	7.4	29.957	0.012	0.012
Combino habitualmente ambos tipos de recursos, pero utilizo mayormente recursos educativos digitales.	16.9	15.7	16.8	13.0			
Solo utilizo recursos educativos digitales.	1.3	0.4	0.0	0.1			

3.4. Momentos de la enseñanza-aprendizaje en el que usan RED

Los momentos en los que los profesores y profesoras emplean más los recursos educativos digitales parecen estar vinculados con la presentación del contenido, ya sea durante su exposición, para ampliarlo o reforzarlo, o al iniciar una secuencia de aprendizaje. En contraste, los métodos de evaluación, pruebas o ejercicios son las áreas de enseñanza donde se utilizan menos los materiales digitales.

Tabla 4. Momentos de la enseñanza-aprendizaje en el que usan RED.

	Frecuencia	Porcentaje	IC95 (límite inferior)	IC95 (límite superior)
En la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	1056	57.5	0.552	0.597
Al inicio de una secuencia de aprendizaje o de tarea/actividad	1347	73.3	0.713	0.753
En la exposición de los contenidos	1347	73.3	0.713	0.753
En el desarrollo de la práctica dirigida	787	42.8	0.406	0.451
En la resolución de problemas y ejercicios	451	24.5	0.226	0.265
En el refuerzo o ampliación de contenidos	1246	67.8	0.657	0.699
En el momento de la evaluación	424	23.1	0.211	0.250

3.5. Criterios a la hora de seleccionar los RED

La elección de materiales digitales por parte del profesor o profesora se rige principalmente por criterios de utilidad y pertinencia. La prioridad primordial es que se ajusten a las necesidades tanto del estudiantado como del profesorado, asegurándose de que el material sea motivador para los primeros. La facilidad de uso y la disponibilidad gratuita son los segundos criterios que los docentes consideran. Otros aspectos relacionados con la enseñanza, como la incorporación de adaptaciones curriculares o la cobertura de contenidos específicos, no tienen tanta relevancia para los usuarios y usuarias de estos recursos.

3.6. Metodologías utilizadas con RED

En relación con las metodologías aplicadas mediante RED, más del 50 de los docentes señalan que emplean el Aprendizaje Basado en Proyectos con TIC, mientras que cerca de un tercio indica que utilizan metodologías de Gamificación (31.1).

En cuanto a las diferencias por CCAA, la metodología empleada varía notablemente y estas diferencias son estadísticamente significativas (χ^2 entre 11,8 y 20,6; $p < 0.01$; V de Cramer entre 0,08 y 0,11, indicando asociaciones débiles). En Galicia, Canarias y Valencia, el Aprendizaje Basado en Proyectos se utiliza significativamente más que en el resto de España; la Flipped Classroom es más común en Canarias, mientras que la Gamificación destaca en Galicia y Canarias. Además, estas tres regiones muestran una menor proporción de profesorado que declara no estar familiarizado con ninguna de las metodologías mencionadas, mientras que en Extremadura, Castilla-La Mancha y Madrid, este porcentaje oscila entre el 14 y el 16.5.

Tabla 5. Metodologías utilizadas con RED, según Comunidades Autónomas (en porcentajes).

	Valencia	Galicia	Canarias	Resto España	χ^2	V de Cramer	Sig.
Aprendizaje basado en proyectos con TIC (ABP)	62.3	65.5	60.0	51.8	19.751	0.104	0.000
Flipped Classroom (o clase invertida)	5.2	3.5	12.8	6.9	11.809	0.080	0.008
Gamificación y/o ludificación del aprendizaje	26.0	40.0	36.0	29.3	13.974	0.087	0.003
Modelo 1:1 (un dispositivo por alumno)	6.5	1.6	8.0	3.4	12.046	0.081	0.007
No conozco ninguna de estas metodologías	7.8	5.1	7.2	14.0	20.588	0.106	0.454

3.7. Valoración de la influencia del uso de RED en la docencia y vida escolar

La influencia de la introducción de recursos digitales en la enseñanza es percibida de manera bastante similar por parte del profesorado en las diversas comunidades. Sin embargo, en lo que respecta a cambios en la agrupación de los estudiantes, estos son notablemente más evidentes entre los docentes de la Comunidad Valenciana y de Canarias. Asimismo, la manera de evaluar las tareas del alumnado y la implicación de las familias son otros efectos que los profesores y profesoras de Canarias y Galicia valoran como de mayor relevancia. En general, el profesorado de la Comunidad de Madrid manifiesta un impacto menor en su vida escolar, mientras que, para los docentes de Canarias, este impacto es más significativo.

Tabla 6. Valoración de la influencia del uso de RED en la docencia y vida escolar, según edad (en porcentajes).

		Valencia	Galicia	Canarias	Resto España	χ^2	V de Cramer	Sig.
Me ha llevado a cambiar el agrupamiento de mi alumnado	Nada	16.9	36.0	24.2	31.1	27.265	0.071	.007
	Poco	31.2	23.7	30.6	30.3			
	Algo	32.5	22.5	31.5	27.3			
	Bastante	18.2	15.0	12.1	9.5			
	Mucho	1.3	2.8	1.6	1.8			
Me ha llevado a cambiar la forma de evaluar las tareas de mi alumnado	Nada	11.7	20.6	12.9	24.3	28.179	0.072	.005
	Poco	39.0	27.4	21.0	26.5			
	Algo	35.1	32.1	41.1	33.3			
	Bastante	13.0	16.3	21.8	13.0			
	Mucho	1.3	3.6	3.2	2.9			
Ha contribuido a aumentar la participación de las familias	Nada	10.4	7.9	4.0	7.5	27.047	0.070	.008
	Poco	15.6	19.8	12.1	21.1			
	Algo	39.0	29.2	29.8	34.7			
	Bastante	27.3	27.7	41.9	26.4			
	Mucho	7.8	15.4	12.1	10.4			

3.8. Criterios de RED propios

Además de aprovechar los recursos digitales disponibles, en ocasiones el profesorado recurre a la creación de material propio. Tanto antes ($\chi^2=22.514$; $p<.001$; $V=0.111$) como después de la llegada de la pandemia ($\chi^2=11.939$; $p=.008$; $V=0.081$), destaca el notable porcentaje de docentes en Galicia (64.17% y 76.68%, respectivamente) que elabora sus propios materiales, superando a Canarias (48.39% y 62.10%) y a la Comunidad Valenciana (52.63% y 76.32%). Estas cifras también se sitúan por encima de otras comunidades, como Madrid o Extremadura. Esta última comunidad autónoma es la que presenta la menor proporción de docentes que afirman utilizar este tipo de materiales, especialmente antes de la pandemia. En cuanto a los tipos de materiales específicos creados, solo se observan diferencias en el caso de las infografías, menos elaboradas por el profesorado valenciano, y los blogs, mucho más elaborados por el profesorado gallego.

3.9. Tipos de RED creados por el profesorado

La distribución de cada tipo de material elaborado se asemeja estrechamente a la frecuencia general de uso durante la actividad docente. Los recursos más frecuentemente creados por el profesorado son los materiales audiovisuales y los documentos de texto, seguidos por las infografías, láminas y presentaciones. Sin embargo, parece que estos profesionales están menos capacitados para elaborar aplicaciones, lo cual tiene sentido de manera lógica. Por otro lado, la creación de juegos, blogs y otros recursos interactivos es mencionada por menos de la mitad de los docentes que producen material audiovisual propio.

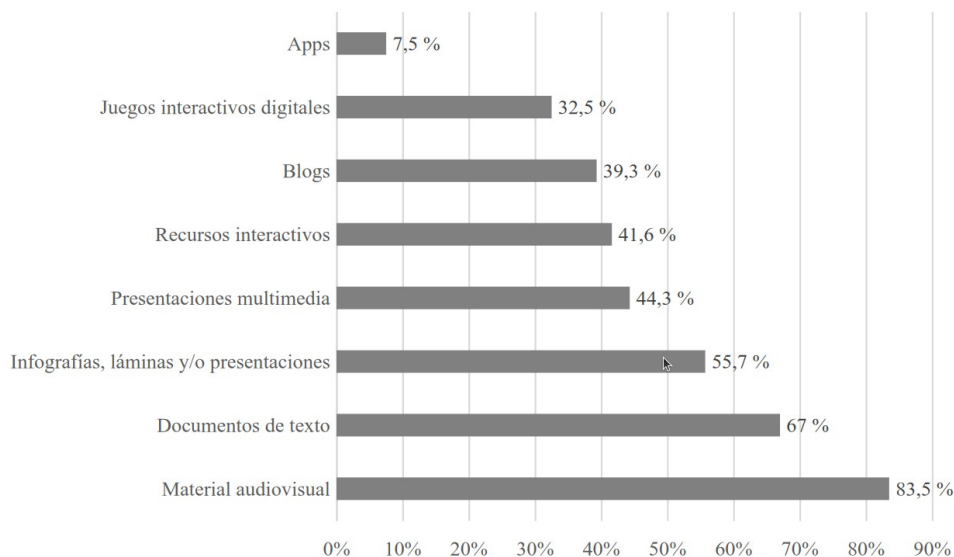


Figura 2. Tipos de RED creados por el profesorado (en porcentajes).

3.10. Motivaciones para la elaboración de material propio para los RED

Las razones que argumenta el personal docente para crear su propio contenido en los materiales digitales son diversas, y todas muestran frecuencias muy similares entre las

comunidades cuando tienen un nivel similar de creación de contenido. Sin embargo, hay una diferencia significativa en el ítem «Porque considero necesario innovar en mi práctica docente». Esta motivación es elegida sólo por el 41.8% de la población gallega, mientras que en la Comunidad Valenciana este porcentaje aumenta al 50%, al 52% en el resto de España y hasta el 58.8% en Canarias.

Esto, junto con «Para desarrollar mi competencia digital docente» y «Para desarrollar la competencia digital de mi alumnado», son las razones que más resaltan entre el profesorado de las comunidades autónomas con un menor porcentaje de creación de material propio. Por otro lado, entre las comunidades que registran un mayor porcentaje de creación, las motivaciones principales están relacionadas principalmente con la insatisfacción respecto a la adecuación de los materiales existentes.

Tabla 7. Motivaciones para la elaboración de material propio para los RED (en porcentajes).

	Frecuencia	Porcentaje	IC95% (límite inferior)	IC95% (límite superior)
Porque me gusta crear mis propios materiales	794	61.2	0.586	0.639
Porque considero necesario innovar en mi práctica docente	668	51.5	0.488	0.542
Para desarrollar mi competencia digital y la de mi alumnado	541	41.7	0.390	0.444
Porque los que encuentro no se adaptan a las necesidades de mi alumnado	530	40.9	0.382	0.435
Porque los que encuentro no se adaptan a mis necesidades docentes	517	39.9	0.372	0.425
Por encargo de un organismo público	21	1.6	0.00931	0.0231
Por encargo de una empresa privada	2	0.2	0.00059	0.0036

3.11. Consideraciones sobre la propiedad intelectual respecto a los materiales propio

La inquietud del profesorado respecto a la propiedad intelectual parece no estar muy extendida, ya que hasta un 36.8% indica no considerarla al crear materiales propios. Solo un 14.6% solicita autorización a terceros durante el proceso creativo, y un porcentaje aún menor busca que se reconozca la propiedad intelectual de sus creaciones. Entre las comunidades estudiadas, estas preocupaciones acerca de la propiedad intelectual y los métodos utilizados para compartir los RED elaborados por el profesorado propio no muestran diferencias significativas. Sin embargo, en lo que respecta a los blogs y las páginas web del centro escolar, se observan variaciones significativas: el 47.8% de los docentes gallegos tienden a compartir recursos a través de estos medios, en contraste con el 23.3% en la Comunidad Valenciana y el 30% en Canarias. Por otro lado, Extremadura sobresale como la comunidad autónoma donde proporcionalmente menos profesorado suele compartir sus materiales, mientras que, en Galicia, Canarias y la Comunidad de Madrid, esta práctica parece ser más común.

3.12. Lugares donde se comparten los recursos propios

Cuando el profesorado decide compartir sus propios recursos, el entorno del centro escolar se convierte en el principal medio de difusión de este tipo de materiales, a menudo a través de redes internas del centro o mediante su sitio web o blog. Sin embargo, un 32% declara no compartir habitualmente este tipo de creaciones. En este sentido, los repositorios educativos, tanto regionales como nacionales, son los métodos menos utilizados por los docentes, siendo una práctica muy poco común entre la muestra de esta investigación (2.9% y 4.5% respectivamente).

3.13. Cambios permanentes en el planteamiento docente respecto a los RED

Independientemente de si se trata de materiales propios o ajenos, la irrupción de los recursos digitales en el ámbito educativo debido al confinamiento por la pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto significativo. El aspecto más destacado por el profesorado es la mejora en la comunicación, especialmente con las familias, lo que ha generado un incremento en su participación en la educación escolar de sus hijos e hijas. En segundo lugar, el profesorado valora significativamente el cambio en las metodologías y prácticas de enseñanza desarrolladas en el aula. Por último, parece que la relación con el alumnado y los métodos de evaluación son los aspectos menos afectados por la integración de materiales digitales.

Tabla 8. Cambios permanentes en el planteamiento docente respecto a los RED debido al confinamiento a causa del COVID-19, según Comunidades Autónomas (en porcentajes).

		Valencia	Galicia	Canarias	Resto España	χ^2	V de Cramer	Sig.
Me ha llevado a cambiar la disposición del aula	Nada	19.7	32.1	21.8	30.1	46.850	0.093	.000
	Poco	22.4	16.3	29.0	20.7			
	Algo	28.9	20.6	28.2	24.2			
	Bastante	25.0	14.7	15.3	18.3			
	Mucho	3.9	16.3	5.6	6.7			
Me ha llevado a cambiar el agrupamiento de mi alumnado	Nada	21.1	32.0	25.8	34.4	53.566	0.099	.000
	Poco	31.6	18.6	30.6	22.7			
	Algo	26.3	15.8	23.4	22.6			
	Bastante	14.5	15.8	14.5	13.6			
	Mucho	6.6	17.8	5.6	6.7			
Me ha llevado a cambiar el tipo de actividades que desarrollo en el aula	Nada	10.5	19.8	6.5	17.7	30.794	0.075	.002
	Poco	21.1	14.2	17.7	19.4			
	Algo	36.8	32.8	41.9	36.4			
	Bastante	28.9	22.5	28.2	20.5			
	Mucho	2.6	10.7	5.6	6.2			
Me ha llevado a cambiar la forma de comunicarme con las familias de mi alumnado	Nada	6.6	11.9	2.4	7.3	29.682	0.074	.003
	Poco	3.9	10.7	8.1	9.1			
	Algo	32.9	24.5	19.4	23.0			
	Bastante	34.2	28.5	50.0	38.2			
	Mucho	22.4	24.5	20.2	22.5			
Ha contribuido a aumentar la	Nada	15.8	16.2	7.3	13.0	26.026	0.069	.011
	Poco	26.3	27.7	20.2	23.6			
	Algo	25.0	26.1	33.1	31.1			

participación	Bastante	26.3	17.0	33.1	23.3
de las familias	Mucho	6.6	13.0	6.5	9.0

En resumen, la experiencia vivida durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19 ha impulsado cambios en el enfoque educativo y en la dinámica escolar, algunos de los cuales se han vuelto permanentes. Galicia y Madrid son las comunidades donde el profesorado reporta menos cambios experimentados, mientras en Canarias o Extremadura, el confinamiento parece haber tenido un impacto más profundo en las prácticas educativas.

4. Conclusiones

Las tecnologías digitales están adquiriendo en nuestro país, como afirmaban Cepeda et al. (2017), cada vez más presencia en los centros educativos, gracias, entre otros aspectos, al impulso de las políticas nacionales y autonómicas. Los resultados obtenidos en este estudio revelan algunas tendencias en las percepciones docentes en España respecto al uso de tecnología en el ámbito de la Educación Infantil, que sin duda impactan tanto en la práctica como en la formación docente.

Por una parte, resulta evidente, tal y como apuntan autores como Sanz et al. (2020) o Becerra et al. (2021), que la crisis sanitaria sobrevenida por la COVID-19 generó un aumento notable en la utilización de los recursos educativos digitales, duplicando casi las cifras. Este cambio reflejó la rápida adaptación de los docentes a las circunstancias excepcionales y la integración efectiva de herramientas digitales en la enseñanza.

Respecto al uso de los RED y su combinación con materiales impresos, aunque la mayoría de docentes combinan ambos tipos, la preferencia por lo impreso sigue siendo predominante, hecho constatado por Cavazos y Torres (2016), y también reflejado en las preferencias del alumnado (Rego y Marín, 2019; Marín et al., 2022), indicando que la transición completa hacia materiales digitales aún parece lejana. Las preferencias de uso varían según la región, siendo los materiales más empleados en general las infografías, láminas, presentaciones, documentos digitales y aplicaciones móviles. Derivado de su uso, la mayoría de las comunidades coinciden en que los RED influyen de forma más evidente en la agrupación del alumnado, en la forma de evaluar las tareas y en la participación de las familias. En cuanto a los tiempos y momentos, la utilización de RED está vinculada principalmente a la presentación de contenidos, mientras que se emplea menos para la evaluación, lo que sugiere que, como obtuvieron García et al. (2023), los docentes ven a la tecnología como un medio eficaz para la presentación y el refuerzo de los contenidos.

Por su parte, para la selección de los materiales, la utilidad y la pertinencia son los criterios principales de los docentes, coincidiendo con lo propuesto por Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2021). Siendo factores clave la adaptación a las necesidades y diferencias individuales del alumnado y del profesorado, la facilidad de uso o la gratuidad.

Entre las metodologías más comunes asociadas al uso de recursos digitales destaca, de acuerdo con Arabit y Prendes (2020), el Aprendizaje Basado en Proyectos y

la Gamificación. Las diferencias entre las comunidades indican variabilidad en las prácticas pedagógicas y la adopción de enfoques innovadores.

Es de destacar que, tal y como apuntaban Reyes et al. (2017), la preocupación por la propiedad intelectual a la hora de diseñar materiales propios no es generalizada, por lo que sería necesario profundizar en estos aspectos desde la formación de los futuros docentes. Además, la mayoría comparte recursos principalmente en su entorno escolar, siendo los repositorios educativos el espacio menos utilizado.

Cabe señalar que la competencia digital docente (CDD) es importante para el uso efectivo y diverso de los RED por parte del profesorado en activo y en formación. Estudios recientes señalan que el nivel y perfil de CDD condicionan el tipo de uso, la producción y el aprovechamiento de recursos digitales educativos, influyendo directamente en la calidad pedagógica de su integración (Romero-Tena et al., 2024, 2025; Barragán-Sánchez et al., 2023). Por ello, es fundamental potenciar programas formativos que desarrollen esta competencia, con especial atención a aspectos técnicos, didácticos y éticos. Para abordar las carencias detectadas en este estudio, como la mejora en la selección de recursos gratuitos y la adecuada gestión de la propiedad intelectual, resultaría imprescindible una formación docente que incluya criterios para evaluar la calidad y pertinencia de los recursos digitales, así como aspectos legales y éticos relacionados con la creación y uso de materiales digitales educativos. Además, es fundamental potenciar el pensamiento crítico y reflexivo del profesorado para fomentar prácticas responsables y efectivas en la integración de tecnologías en el aula.

Finalmente, se evidencia que la irrupción de recursos digitales ha tenido, en línea con lo que concluyen Bernate y Fonseca (2023), un impacto significativo, especialmente en la mejora de la comunicación con las familias y en las metodologías de enseñanza. La experiencia del confinamiento ha dejado cambios permanentes en todas las comunidades, siendo menos evidentes en Galicia y Madrid.

A modo de cierre, se puede afirmar que esta investigación proporciona una visión global de la integración de tecnología en la Educación Infantil en el contexto español, y subraya la necesidad de seguir profundizando, desde la formación docente, especialmente en la selección y el uso de los recursos digitales en el aula. Lo que sin duda ofrecerá al profesorado conocimientos y criterio para adaptar adecuadamente sus estrategias pedagógicas a una sociedad cada vez más digitalizada.

No obstante, el estudio presenta ciertas limitaciones, como la posible dependencia de autoinformes del profesorado y un marcado sesgo de género y concentración regional que restringen la generalización de los resultados, así como la falta de análisis sobre el impacto de los recursos digitales en el aprendizaje real del alumnado y en la equidad en su participación. Por ello, futuras investigaciones podrían centrarse en el fortalecimiento de la competencia digital docente en distintos momentos formativos, evaluar el efecto real de los recursos digitales en el aprendizaje y bienestar del alumnado, y promover estudios que exploren la eficacia de programas formativos y el uso ético e innovador de las tecnologías en el aula.

5. Referencias

- Albert-Monrós, E. M., Castell Cladera, A., Chinchilla Navarro, L., & Sanjuan Ferrero, V. (2023). Documentación pedagógica y tecnologías digitales en Educación Infantil: visiones de las maestras y las familias. En M.I., Vidal-Esteve, M.M. Romero-Rodrigo, M. Sánchez-Cruz & V. Gabarda-Méndez (Coords.), *En digital: experiencias y reflexiones para el uso de la tecnología en educación*, (pp. 37-48). Dykinson.
- Álvarez-Herrero, J. f., Martínez-Roig, R., & Urrea-Solano, M. (2021). Uso de las tecnologías digitales en educación infantil en tiempos de pandemia. *Campus Virtuales*, 16(2), 165-174. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/924>
- Arabit, J., & Prendes, M. P. (2020). Metodologías y Tecnologías para enseñar STEM en Educación Primaria: análisis de necesidades. *Pixel-Bit*, 57, 107-128. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/70842/48042>
- Area-Moreira, M. (dir.) (2020). *Escuel@ Digit@l. Los materiales didácticos en la Red*. Graó.
- Area-Moreira, M., Rodríguez-Rodríguez, J., Peirats-Chacón, J., y San Martín-Alonso, Á. (coord.) (2023). *Infanci@ digit@l: los recursos educativos digitales en educación infantil*. Graó.
- Barragán-Sánchez, R., Romero-Tena, R., & García-López, M. (2023). Educational Robotics to address behavioral problems in early childhood. *Education Sciences*, 13, 22. <https://doi.org/10.3390/educsci13010022>
- Becerra, C. V., Martín, S., & Bethencourt, A. B. (2021). Análisis categórico de materiales didácticos digitales en Educación Infantil. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (76), 74-89.
- Bernate, J. A., & Fonseca, I. P. (2023). Impacto de las Tecnologías de Información y Comunicación en la educación del siglo XXI: Revisión bibliométrica. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(1), 227-242.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2011). *Quantitative Data Analysis with IBM SPSS. A Guide for Social Scientists*. Routledge.
- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169-188. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>
- Cavazos, R. L., & Torres, S. G. (2016). Diagnóstico del uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 273-292. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/249/1154>
- Cobo, C. (2019). *Acepto las Condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana.
- Digón, P., Méndez, M., Romero, M., & Becerra, C. (2024). Cuestionando el papel de las tecnologías en la Educación Infantil: brechas y falsas visiones. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 69, 63-96. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.98498>
- Fairweather, J., Rinne, T., & Steel, G. (2012). Computer-assisted, self-interviewing (CASI) compared to face-to-face interviewing (FTFI) with open-ended, non-sensitive questions. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(3), 280-291. <https://doi.org/10.1177/160940691201100307>
- Garcés, Y., Mariño, R., & Eirín, R. (2023). Materiales y recursos digitales en infantil: la respuesta docente. En M. Area-Moreira, J. Peirats-Chacón, J. Rodríguez-Rodríguez & A. San Martín-Alonso (Coords.), *Infanci@ digit@l. Los recursos educativos digitales en educación infantil* (pp. 85-97). Graó.
- García, M. R., Buenestado, M., & Ramírez, M. S. (2023). Evaluación de la Competencia Digital Docente: instrumentos, resultados y propuestas. Revisión sistemática de la literatura. *Educación XX1*, 26(1), 273-301.
- García, Y., & Gutiérrez-Esteban, P. (2020). El rol docente en la sociedad digital. *Digital Education Review*, 38, 1-22. <https://doi.org/10.1344/DER.2020.38.1-22>
- García-Sampedro, M., Rodríguez Olay, L., & Peña-Suárez, E. (2024). Implementation of

- ICT tools in post-pandemic schools in Spain: Language teachers' perceptions. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 223–239.
<https://doi.org/10.6018/rie.561621>
- González Ruiz, C. J., Franco López, J. P., & Navarro Sánchez, S. (2023). Revisión bibliográfica del uso de los recursos digitales en familias, centros y aulas de infantil. En M. Area-Moreira, J. Peirats-Chacón, J. Rodríguez-Rodríguez & A. San Martín-Alonso (Coords.), *Infanci@ digit@l: los recursos educativos digitales en educación infantil* (pp. 37-52). Graó.
- Grané I Oró, M. (2021). Mediación digital parental. ¿Es necesaria una educación digital en la primera infancia?. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (76), 7-21.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2.037>
- Grané, M., Suárez, R., & Sabando, D. (2023). It depends on you. Family beliefs of digital technologies as a regulator of children's screen use. *Digital Education Review*, 43, 151-171.
<https://doi.org/10.1344/der.2023.43.151-171>
- Halpern, D., Piña, M., & Ortega-Gunckel, C. (2021). Mediación parental y escolar: uso de tecnologías para potenciar el rendimiento escolar. *Educación XX1*, 24(2), 257-282.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.28716>
- Marín, D., Becerra, C. V., & Rego, L. (2022). Digital educational resources in early childhood Education. *Digital Education Review*, (41), 44-64.
<https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/38393/37828>
- Martínez-Roig, R., Domínguez Santos, A., & Sirignano, F. M. (2023). La tecnoferencia en el ámbito familiar. La percepción de los padres en torno al uso del teléfono móvil y las interacciones con los hijos. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 0(31), 66.
<https://doi.org/10.7203/realia.31.27160>
- Martín-Gómez, S. (2023). Recursos Educativos Digitales (RED): análisis de la integración en las aulas por parte del profesorado de Educación Primaria y ESO. *REIDOCREA*, 12(33), 432-441.
<https://doi.org/10.30827/Digibug.85869>
- Postman, N. y Weingartner, C. (1973). *La enseñanza como actividad crítica*. Fontanella.
- Rego, L., & Marín, D. M. (2019). Las visiones del alumnado sobre los Materiales Didácticos Digitales en España. *Educación en revista*, 35, 79-94.
- Reyes, B., Juárez, C., Martínez, M., & Sánchez, J. L. (2017). Modelo de propiedad intelectual para recursos educativos abiertos. *Campus Virtuales*, 6(2), 107-112.
- Rodríguez Sas, O., & Estrada, L. C. (2021). Incidencia del uso de pantallas en niñas y niños menores de 2 años. *Revista De Psicología*, 22(1), 86–101.
<https://doi.org/10.24215/2422572Xe086>
- Rodríguez-Rodríguez, J., & Area-Moreira, M. (2022). Los recursos digitales en la Educación Infantil. ¿Cómo son y qué opinan el profesorado y las familias?. *Digital Education Review*, 41, 4-18.
<https://doi.org/10.1344/der.2022.41.4-18>
- Romero-Tena, R., Barragán-Sánchez, R., Gutiérrez-Castillo, J. J. y Antonio Palacios-Rodríguez, A. (2024). Análisis de la competencia digital docente en Educación Infantil Perfil e identificación de factores que influyen. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(2), 45-63.
- Romero-Tena, R., León-Garrido, A., & Gutiérrez-Castillo, J. J. (2025). Autopercepciones y perfiles en dos áreas de competencias digitales en el profesorado de Educación Infantil de Andalucía. *Educatio Siglo XXI*, 43(3), 101–128.
<https://doi.org/10.6018/educatio.630311>
- Sánchez Vera, M. del M. (2021). El desarrollo de la Competencia Digital en el alumnado de Educación Infantil. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (76), 126-143.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2.081>
- Sanz, I., Cuerdo, M., & Doncel, L. M. (2020). El efecto del coronavirus en el aprendizaje de los alumnos: Efecto en el uso de recursos digitales educativos. *Papeles de Economía Española*, (166), 2-17.

- Unicef. (2019). *Estado mundial de la infancia 2017: Niños en un mundo digital*. United Nations.
- Vidal-Esteve, M. I., & Martín-Gómez, S. (2023). Digitalization of classrooms: A comparative study on teachers' perceptions about the use of digital teaching materials in Early Childhood and Primary Education. *Education Sciences*, 13(11), 1156. <https://doi.org/10.3390/educsci13111156>
- Vidal-Esteve, M. I., López-Gómez, S., & Martín-Gómez, S. (2023). Orientaciones para el profesorado y las familias sobre el uso de las TIC en educación infantil. En M. Area-Moreira, J. Peirats-Chacón, J. Rodríguez-Rodríguez & A. San Martín-Alonso (Coords.), *Infanci@ digit@l: los recursos educativos digitales en educación infantil* (pp. 207-216). Graó.
- Vidal-Esteve, M. I., Martín-Gómez, S. & López-Gómez, S. (2022). *Guía de buenas prácticas para familias y docentes. Recomendaciones para el uso de la tecnología en Educación Infantil*. EDULLAB, CRIE y STELLAE. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/31096>
- Zabalza, M. Á. (2020). *Calidad en la educación infantil*. Narcea Ediciones.